Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8170111
Centre d'intérêt: 34

Crespo, Manuel, 1939-

L'organisation scolaire et l'inadaptation au début du secondaire : rapport préliminaire / Manuel Crespo et Monique Cournoyer. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux, 1976.
114 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliographie: p. 114.

Cote Dewey: 370.153/C921o Cote LC. LB/1060

Descripteur(s): *Inadaptation scolaire *Organisation pédagogique *Structure scolaire *Satisfaction de l'étudiant *Aspiration de l'étudiant *Milieu scolaire *Ecole secondaire polyvalente *Secondaire (Niveau)

Rapport préliminaire d'un projet de recherches visant à découvrir s'il existe une relation entre l'organisation scolaire et l'inadaptation au premier cycle du secondaire. Il tente d'élucider par quelles chaînes de facteurs l'organisation scolaire peut favoriser le développement de comportements inadaptés. Quatre principaux éléments: Les contraintes structurelles - L'enseignant et l'enseignement - L'inadaptation au début du secondaire - Essais de solution au problème de l'inadaptation.

Un total de 130 entrevues a été réalisé entre janvier et mai 1976 avec des étudiants, des enseignants, la direction et le personnel de soutien de deux écoles secondaires de la région I de la CECM. L'une comportait une structure d'encadrement pour les classes du Secondaire I, l'autre pas. Les entrevues avec les élèves portaient sur leur évaluation du milieu scolaire, leur degré de satisfaction et leurs aspirations. Ils étaient divisés en trois groupes: cas problèmes, élèves moyens, bons élèves.

L'image qui se dégage de cette étude est plutôt pessimiste. L'inadaptation au début du secondaire apparaît comme la résultante en majeure partie des conditions structurelles de l'école polyvalente. Elle porte ainsi un jugement défavorable à l'endroit de maintes caractéristiques de l'organisation scolaire actuelle. Il est toutefois prématuré, au terme d'un rapport préliminaire, de poser des conclusions fermes.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8170079, 8170080, 8170276
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEES
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: ar

L'ORGANISATION SCOLAIRE ET L'INADAPTATION

AU DÉBUT DU SECONDAIRE

RAPPORT PRÉLIMINAIRE

manuel crespo et monique cournoyer

Division des services spéciaux
Service des études
Commission des écoles
catholiques de Montréal

Septembre 197[illegible]

Service de la Recherche
1035, de Lacheverotière
5e étage
Québec. G1R 5A5

E D U Q 8170111

L'ORGANISATION SCOLAIRE ET L'INADAPTATION

AU DEBUT DU SECONDAIRE

Les auteurs remercient les différentes personnes qui ont permis la réalisation de cette recherche: Etudiants, enseignants, personnel des services, personnel de direction. Ils remercient également les autorités de la Région I pour avoir autorisé la tenue de la recherche dans deux de leurs écoles secondaires.

Cette étude a été réalisée en partie grâce à des fonds de la Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Ministère de l'Education (dossier # 7583)

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

1. SUJET, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE 1

1.1 Le concept d'organisation scolaire 2

1.2 Le concept d'inadaptation scolaire 5

2. L'ENQUÊTE 8

2.1 Le choix de la population 8

2.2 L'entrevue 9

2.3 Autres techniques d'enquête 16

3. ESQUISSE DU RAPPORT 19

3.1 Les contraintes structurelles 20

3.1.1 le ratio maître-élèves 21

3.1.2 les programmes d'études 22

3.1.3 le classement par voies 23

3.1.4 l'enseignant comme exécutant 29

3.1.5 l'insécurité d'emploi 30

3.1.6 la suppléance 31

3.1.7 les contrôles bureaucratiques 33

3.1.8 le mouvement continuel 35

3.1.9 vivre dans le futur 37

3.1.10 la taille de l'école 38

3.2 L'enseignant et l'enseignement 42

3.2.1 l'idéologie de la transmission des connaissances 42

3.2.2 l'enseignant et la discipline 43

3.2.3 le désintéressement 48

3.2.4 la réponse des enseignants à leurs conditions de travail 50

3.3 L'inadaptation au début du secondaire 52

3.3.1 conceptions courantes de l'inadaptation 53

3.3.2 l'inadaptation caractérisée 54

3.3.3 l'inadaptation diffuse 56

3.3.4 l'étudiant inadapté et sa vision de l'école 58

3.3.5 l'inadaptation et la discipline 59

3.3.6 l'inadaptation et la famille 61

3.4 Essais de solution au problème de l'inadaptation 63

3.4.1 caractéristiques générales des essais de solution 64

3.4.2 les interventions ponctuelles 68

3.4.3 les interventions de longue durée 78

CONCLUSION 109

BIBLIOGRAPHIE 114

INTRODUCTION

Le projet de recherche sur l'inadaptation et l'organisation scolaires en est à sa troisième étape, celle de l'analyse et de l'interprétation des données en vue de l'élaboration d'un rapport de recherche.

Avant d'esquisser les grandes lignes de ce qui constituera le rapport final, il serait bon de rappeler le sujet et les objectifs de cette recherche et de donner un compte rendu du travail d'enquête.

1. SUJET, OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

La recherche visait à découvrir s'il existe une relation entre l'organisation scolaire et l'inadaptation. Dans le cas affirmatif, elle devait élucider *comment* l'organisation scolaire entraîne l'inadaptation, c'est-à-dire par quels relais ou par quelles chaînes de facteurs l'organisation scolaire peut favoriser le développement de comportements "inadaptés".

Une fois admises diverses formes d'inadaptation à partir d'études antérieures sur ce sujet et de témoignages recueillis lors des contacts préliminaires à notre enquête, il restait à voir quels liens elles pouvaient entretenir avec l'organisation scolaire. Il fallait étudier le "comment" de l'inadaptation pour pouvoir prétendre à l'existence d'un rapport avec l'organisation scolaire.

En même temps, il fallait reconstituer le schéma et le fonctionnement concret de l'organisation scolaire pour que son rapport à l'inadaptation s'établisse clairement. En fin de compte, il fallait isoler et relier organisation et inadaptation scolaires.

Pour voir les implications de leur rapport, il faut comprendre le contenu de ces deux concepts clés d'organisation et d'inadaptation.

1.1 LE CONCEPT D'ORGANISATION SCOLAIRE

L'organisation scolaire est vue, d'une part, comme l'ensemble des caractéristiques définissant les relations existant entre les différents secteurs de l'école au niveau local. D'autre part, ces relations se complexifient et sont déterminées par l'intégration de l'école aux instances administratives et politiques de la Commission scolaire et du ministère de l'Education.

Au cours de cette étude, nos efforts d'enquête et d'analyse ont porté sur l'effet des décisions prises aux différents niveaux (local, régional, provincial). Ces mesures régissent la vie quotidienne à l'école, qualifient les rapports entre les catégories d'agents sociaux engagés dans l'expérience scolaire, tant les étudiants que les professeurs, la direction ou les services.

Fait important à considérer, ces mesures organisationnelles sont en changement constant, ce qui entraîne des conséquences sur l'analyse de l'inadaptation. En certains cas, ces mesures sont le résultat de luttes et de négociations entre la partie patronale et syndicale. Prenons l'exemple du nombre d'élèves par classe. Il est fixé sous forme de moyenne dans la convention collective des enseignants et son application par la partie patronale locale doit être constamment surveillée par la partie syndicale. Or, il affecte de façon importante et permanente les rapports entre élèves et professeurs, professeurs et direction. Chaque professeur doit s'y ajuster à court terme, chaque élève et chaque groupe d'élèves y réagit à travers son comportement.

En d'autres cas, les décisions prises à l'école relèvent d'un partage de pouvoir entre les différents niveaux administratifs. Ainsi, lorsque la Commission scolaire a aboli le poste de chef de division, l'administration locale a dû s'y plier.

Par contre, lorsque la région administrative de la présente étude a proposé comme objectif l'amélioration de la qualité de la langue, les directions locales avaient une marge de manoeuvre sur la façon et le délai pour répondre à cet objectif.

Pour résumer, l'organisation scolaire, au sens large que nous lui avons donné , correspond à l'ensemble structuré des contraintes qui déterminent directement et indirectement le vécu scolaire dont les rapports pédagogiques constituent le point névralgique. Le concept d'organisation scolaire tient compte de tous les déterminismes qui, du ministère à la salle de classe affectent l'orientation de l'éducation et de l'instruction dispensées à l'école, de la taille du groupe-classe à la forme de contrôle des absences, en passant par le type de relations entre le personnel enseignant et le personnel professionnel, etc.

Le rapport final de recherche tentera de dégager les aspects importants de l'organisation tels qu'ils nous sont apparus à travers l'étude de deux cas concrets. Nous ne prétendons pas à une analyse complète de l'organisation scolaire telle que définie théoriquement. Nous tenterons de nous en approcher en autant qu'on peut le faire à partir d'une étude de cas.

L'organisation scolaire ainsi définie doit être mise en rapport avec d'autres niveaux et institutions du système social auquel elles appartient et avec lesquels elle entretient des relations privilégiées: famille, réseau des affaires sociales, marché du travail. C'est donc dire que l'organisation scolaire comporte non seulement un ensemble de contraintes internes, mais subit d'autres contraintes d'ordre politique, économique et social. Nous pourrons alors parler de contraintes externes à l'organisation scolaire.

1.2 LE CONCEPT D'INADAPTATION SCOLAIRE

Le concept d'inadaptation scolaire est étroitement dépendant de celui d'organisation scolaire. L'inadaptation scolaire est la réaction à l'ensemble des effets de ces contraintes structurelles et de leurs contradictions. Où situer cette réaction? Quels sont les comportements et les catégories d'individus visés par cette "réaction" à l'ordre scolaire?

Nous nous référons ici à un ensemble de comportements individuels qui n'entretiennent pas nécessairement des liens organiques entre eux mais qui traduisent tous, chacun de manière originale, la logique des contraintes de l'organisation scolaire. Ces comportements sont porteurs de différentes caractéristiques présentes à des degrés divers chez un individu donné: ils sont spontanés, plus ou moins conscients, ils sont négatifs au sens où ils fuient une réalité

sans chercher à lui substituer une réalité autre; ils sont nécessairement minoritaires: initiés par l'individu, ils tendent souvent à s'appuyer sur le groupe sans toutefois y réussir sinon provisoirement. Cette description est encore à reviser et à compléter mais elle ne pourrait pas devenir exhaustive car ces comportements sont le fait d'idiosyncrasies et sont imprévisibles.

Si toutes les catégories d'agents scolaires peuvent subir les effets de l'organisation scolaire, leur façon d'y répondre ne correspond pas nécessairement à ce que nous appelons réaction d'inadaptation. Ainsi, l'action syndicale, parce qu'elle organise les comportements autour d'explications et de mobiles conscients, parce qu'elle vise à remplacer un ordre de réalité par un autre, parce qu'elle s'appuie essentiellement sur le groupe - dans sa majorité du moins - se distingue et s'oppose même à la réaction d'inadaptation bien qu'elle soit une réponse à un même ensemble de contraintes.

Dans cette recherche, nous nous sommes concentrés sur l'étude de l'inadaptation scolaire chez les étudiants. Du point de vue de notre objet d'étude, nous restons dans la foulée traditionnelle des études sur l'inadaptation. Mais du point de vue de l'explication, nous tentons de nous dégager de l'optique psychologisante.

Même si elle est le fait de l'individu et si elle change avec chaque individu, les interprétations que nous donnons à l'inadaptation ne se réfèrent pas fondamentalement à aucune théorie psychologique en particulier[1]. Ceci n'exclut pas que nous ayons à tenir compte des interprétations provenant de l'une ou l'autre des théories psychologiques ou psychanalytiques. Elle ne systématise pas ce point de vue cependant.

Notre étude vise à présenter les manifestations dominantes de même que celles plus subtiles, moins visibles de l'inadaptation. Elle veut proposer certaines interprétations quant à ce qui les détermine scolairement-et-socialement, le scolaire étant lui aussi social, le social étant incidemment scolaire.

---

[1]Ceci ne nie pas que certains individus touchés par cette étude nous ont semblé présenter des difficultés personnelles d'ordre psychologique. Qui n'en présente pas?

2. L'ENQUÊTE

2.1 CHOIX DE LA POPULATION

Cette recherche s'appuie sur une enquête effectuée dans deux écoles secondaires polyvalentes de la région I de la C.é.c.M. Ces deux écoles participent d'un même milieu socio-économique (quartier ouvrier urbain, population vivant dans des conditions matérielles oscillant autour du seuil de la pauvreté, chômage, familles nombreuses, parfois désarticulées).

Les deux écoles ont été choisies en fonction d'une différence sur le plan de leur organisation qui était importante au point de départ de notre recherche. Une de ces écoles s'est dotée d'une structure d'encadrement pour les classes de secondaire I en vue de réduire les difficultés de passage du niveau élémentaire au niveau secondaire. L'autre école ne présente pas une telle structure d'encadrement - bien qu'elle soit à la recherche de solutions à ce problème -. Or, selon les termes du projet de recherche, la transition au secondaire apparaissait comme le facteur principal d'inadaptation. Mais à mesure qu'avançait l'enquête, il semblait nécessaire d'accorder une importance relative différente à ce facteur, de sorte que nous traiterons principalement de l'inadaptation au secondaire I et non du rôle de la transition au secondaire dans l'inadaptation scolaire.

Bien que le centre de cette enquête soit le secondaire I, nous avons touché d'autres secteurs pour arriver à une vision plus globale et plus cohérente du problème. Ainsi, en plus des étudiants, presque tous les secteurs du personnel des écoles ont été atteints: professeurs, services, comité de parents, directions. Des personnes rattachées à des organismes ou services extérieurs à l'écoles ont aussi été rencontrées. Un total de 130 entrevues ont été réalisées auprès de personnes appartenant aux catégories mentionnées. Cependant la grande majorité des répondants se situe dans les quatre catégories suivantes: étudiants, personnel des services, personnel enseignant, directions.

2.2. L'ENTREVUE

Commencée au mois de décembre, l'enquête sur le terrain s'est déroulée, pour l'essentiel, du mois de janvier au mois de mai inclusivement. Des entrevues d'une durée moyenne d'environ une heure chacune ont été menées selon une orientation plus ou moins directive selon le cas.

Les étudiants interviewés ont été sélectionnés selon trois critères différents. Une première catégorie d'étudiants correspondait au cas-problème ou au cas d'élève, selon la terminologie courante dans les écoles. Ces étudiants connus auprès des professionnels de l'école et des directions ont un dossier formel ou informel en filière. Il y sont à peu

près toujours étiquetés explicitement ou implicitement comme "absentéistes" ou "cas de comportement", c'est-à-dire qu'ils dérangent la classe ou brisent du matériel, s'adressent dans des termes jugés vulgaires ou impolis à leurs professeurs, etc. Avec la collaboration du personnel des services, nous avons trié un certain nombre d'étudiants représentant les diverses formes d'inadaptation signalées. Dans ce tri, nous avons cherché à respecter le plus possible le rapport numérique entre les sexes.

Une deuxième catégorie est constituée par les étudiants réputés "bons élèves" auprès de la direction. Ils se caractérisent par une conduite apparemment irréprochable ou presque, une présence assidue en classe et un rendement académique supérieur à la moyenne. Encore là, le ratio des sexes a été respecté autant que possible dans la pratique. Nous avons rencontré ces étudiants dans le but d'opposer deux catégories extrêmes quant à l'inadaptation visible ou telle que reconnue par la population de l'école. De cette opposition se dégagent des différences et des ressemblances sur le rapport que ces étudiants ont avec l'école et, de là, il devient possible de cerner avec plus de certitude les facteurs susceptibles de provoquer ou d'entretenir une réaction d'inadaptation. A la lecture du rapport final, on verra de quelle façon aura été utilisée cette méthode d'opposition.

Enfin, un dernier type regroupe des élèves qui n'ont ni de "bonne" ni de "mauvaise" réputation à l'école. Pour les besoins de la cause, on pourrait les qualifier d'étudiants "moyens". Ils ont été sélectionnés au hasard sur les listes mécanographiques d'inscription. Encore ici, le but était d'opposer ce dernier type aux deux précédents en utilisant et dépassant les catégories de la classification locale.

L'entrevue auprès des étudiants les amenait à parler de la façon la plus libre possible sur une douzaine de thèmes concernant les cours, les activités parascolaires, leurs relations avec les professeurs et les autres étudiants, la discipline et les règlements, la connaissance qu'ils avaient de l'école avant d'y être admis leurs représentations passées et actuelles de l'école incluant les lieux physiques, leur expérience des premiers jours passés à l'école secondaire, leur expérience de l'école élémentaire, leur famille, leur état de santé, leurs projections quant à leur vie adulte.

Autant que faire se peut dans une entrevue où domine presque exclusivement l'expression verbale, l'élève était laissé à lui-même ou stimulé par des questions inspirées par son propre discours. Lorsqu'il semblait avoir épuisé ce qu'il avait à dire sur un thème, on passait à un autre sans ordre préétabli. Si, au contraire, des indices intéressants se profilaient, on approfondissait davantage avant d'enchaîner sur

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

un autre thème. Les étudiants ont été vus entre 1 et 4 heures. Nous avons essayé de les rencontrer plus d'une fois pour différentes raisons. D'une part, cela permettait d'aller plus dans le détail de l'information, de compléter, de vérifier des renseignements douteux ou contradictoires. D'autre part, cet étalement sur plus d'une entrevue créait des conditions psychologiques favorables à une ouverture sur des sujets personnels et même parfois délicats.

L'entrevue avec les autres catégories de répondants était différente et plus simple. Dans tous les cas, nous avions espéré pouvoir réaliser la cueillette d'information en deux temps dans le but souligné plus haut: compléter, vérifier l'information, diversifier les points de vue selon les circonstances. Mais, le rythme des activités scolaires ayant été passablement modifié cette année, nous n'avons que partiellement atteint cet objectif.

Chez les professeurs qui avaient été sélectionnés, la majorité n'ont pu être rencontrés qu'une seule fois dans une entrevue durant 1 heure à 1½ heure environ. Trois catégories de professeurs ont été rencontrés: ceux enseignant dans les matières de base (français, mathématiques, anglais), ceux enseignant les matières spécialisées (musique, arts plastiques, enseignement religieux, géographie, éducation physique), ceux enseignant dans les classes spéciales (foyers

de récupération, secteur Appoint-Transition-Professionnel court). Aux entrevues formelles s'ajoutent quelques entrevues informelles faites au hasard des rencontres sur les lieux de l'école. Notons au passage que cela s'applique à toutes les catégories de répondants et représente une ressource non-négligeable de "l'enquête-sur-le-terrain".

L'entrevue avec les professeurs comportait un minimum de thèmes que les répondants complétaient de commentaires spontanés. S'il s'en dégageait une information pertinente, on allait plus loin; sinon, on revenait au cadre général de l'entrevue. On essayait d'abord de faire le tour des aspects objectifs de la situation du répondant à l'école: tâche d'enseignement, nombre d'élèves, méthodes pédagogiques employées, rapport avec les collègues de travail et la direction, etc. Le professeur était ensuite invité à élaborer sur les difficultés rencontrées dans ses rapports avec les élèves et sur les tentatives amorcées pour les résoudre.

Cette partie de l'entrevue était toujours très importante parce qu'elle permettait de tirer une information directement utilisable en termes d'inadaptation. Le reste de l'entrevue constituait en quelque sorte le support de cette information et nous a fourni le contenu concret du rapport organisation - inadaptation scolaire.

A cet échange d'information de tendance objective, s'ajoutaient des critiques, sentiments, points de vue personnels sur la réalité vécue dans l'école. Nous avons voulu accorder le plus de place possible à ces commentaires de tendance "subjective" étant donné le sujet de cette étude.

Il faut préciser la distinction que nous établissons entre commentaire objectif et subjectif car, à la limite,tout commentaire peut être marqué de subjectivité. Pour un professeur - et cela peut être extrapolé aux autres catégories d'informateurs - un commentaire objectif porte par exemple sur le nombre d'heures d'enseignement, sur le contenu de la matière qu'il enseigne, sur la fréquence et la teneur des rencontres structurées qu'il a avec ses collègues etc. Un commentaire subjectif peut traiter de ce que l'on croit être la cause de l'absentéisme chez un élève ou les raison de la non-motivation généralisée à l'école etc. Le commentaire subjectif insiste sur la perception, il laisse place au doute, aux impressions, il colore un fait. Le commentaire objectif se concentre sur le contenu d'un fait ou d'une situation même s'il peut être accompagné ou teinté de sujectivité. Les deux sont de toutes manières intimement liés et constituent à notre avis la traduction la plus totale possible de la réalité.

Les entrevues avec les autres catégories de répondants étaient conçues à peu près sur le même principe que l'entrevue avec les professeurs: définition de la tâche ou fonction, description des problèmes des étudiants vus à travers cette fonction, recherche des causes de ces problèmes, commentaires subjectifs sur l'école. Une catégorie d'informateurs s'est avérée très importante dans notre cueillette d'information. Le personnel professionnel des écoles dont la tâche est précisément de trouver des solutions aux divers problèmes des étudiants (orientation scolaire ou professionnelle, difficultés familiales, santé, etc.) occupe une position stratégique pour traiter du phénomène d'inadaptation scolaire. Tout au long de l'enquête nous avons été en contact constant avec eux, soit pour discuter de cas typiques d'inadaptation, soit pour entrer en communication avec les étudiants, soit pour analyser la conjoncture de l'école à un moment donné, soit pour d'autres raisons. Leur genre de travail et leur emploi du temps nous ont grandement facilité la chose.

Une dernière classe de répondants est formée de personnes extérieures à l'école travaillant dans des organismes populaires ou des organismes gouvernementaux. Avec eux, l'échange d'information se concentrait sur le motif de leur relations avec l'école. L'intérêt de ces rencontres a été d'obtenir un point de vue extérieur à l'école sur les problèmes vécus par les étudiants.

Finalement, il serait important d'expliquer pourquoi nous n'avons pas rencontré les parents. L'absence de communication avec les parents tient à un fait structurel: les parents ne font pas partie de l'organisation de l'école sauf sous forme de comité consultatif dont la représentativité est contestée de l'intérieur même de l'école. Ensuite, l'enquête sur place, dans les deux écoles et auprès des différentes catégories de personnes mentionnées a suffi à monopoliser notre énergie et notre attention. L'enquête auprès des parents aurait exigé l'élaboration d'une nouvelle stratégie et nous l'avons volontairement mise de côté à partir d'un certain temps. Loin de sous-estimer le rôle et le point de vue des parents sur le problème de l'inadaptation scolaire, nous croyons au contraire nécessaire qu'une ou des études se consacrent à ce domaine. Malheureusement, il a été hors de notre portée de le faire.

2.3. AUTRES TECHNIQUES D'ENQUETE

Bien que les entrevues aient constitué la plus grande part de nos sources d'informations nous devons mentionner trois autres techniques de recherche d'information: l'observation, la documentation, l'étude de cas. Selon le projet initial, l'observation devait être un moyen d'enquête très important: considérée comme moyen de vérifier et de compléter "in vivo" les témoignages reçus, elle devait apporter un éclairage nouveau au problème de l'inadaptation. Mais à cause de la quantité

considérable de temps qu'il a fallu mettre à la poursuite des entrevues, à cause du mode d'utilisation de l'espace dans les écoles, à cause du fait qu'une seule personne ait été présente sur le terrain, l'observation n'a été que rarement systématisée comme méthode d'enquête. Nous y avons eu recours en permanence mais presque toujours de façon informelle.

Quant à la documentation, elle inclut des sources diverses d'information. Sous ce titre, on réunit des rapports internes à la C.é.c.M. traitant indirectement de l'inadaptation scolaire ou de l'un de ses aspects, des documents suggérés par l'un ou l'autre de nos informateurs, la compilation de certaines données dans l'école (absentéisme, santé etc...). De plus,nous avons procédé à une revue bibliographique de sources traitant sur l'inadaptation scolaire.

Une dernière méthode de cueillette d'information complète les trois précédentes. Elle tient à la fois de l'entrevue directe et de la documentation. Avec l'aide du personnel de service social, d'orientation et de fréquention scolaire nous avons fait l'analyse d'une centaine de dossiers d'étudiants ayant consulté ces services principalement au cours de l'année 1975-76. Une grille inspirée des entrevues

précédentes avec eux a servi aux professionnels en place à décrire, commenter et analyser chaque cas sélectionné. Cette analyse a offert l'avantage de présenter l'inadaptation d'un point de vue nouveau et différent de celui des professeurs, de la direction et des étudiants eux-mêmes. Une dizaine de ces cas ont été rencontrés en entrevue, parfois intentionnellement, parfois au hasard.

3. ESQUISSE DU RAPPORT

Cette section est une première organisation des données de la recherche. On y trouve plusieurs thèmes distribués en quatre grandes catégories: les contraintes structurelles, les enseignants et l'enseignement, l'inadaptation caractérisée et les essais de solution. Les développements qui suivront sont le fruit d'une première réflexion, on devra s'attendre à une présentation dont la cohérence et l'articulation restent à préciser. Il s'agissait, en réalité, d'effectuer un regroupement des éléments qui apparaissaient saillants afin d'établir les points de repère de raffinements ultérieurs. Ainsi, le lecteur ne trouvera pas des transitions entre les différents développements. De plus, pour cette version, on a préféré ne pas apporter de citations à l'appui de nos développements. Dans une version finale, évidemment, on se servira amplement du matériel recueilli.

3.1 LES CONTRAINTES STRUCTURELLES

Par contraintes structurelles, on entend l'ensemble de déterminations qui proviennent de l'organisation scolaire. Comme cette organisation est un domaine de l'organisation sociale globale, elle est à l'image des rapports sociaux, économiques et politiques qui y ont cours. C'est dire qu'on ne peut pas parler de contraintes à partir d'une perspective locale; les contraintes les plus importantes proviennent d'autres niveaux que le niveau immédiat.

Ainsi, l'organisation scolaire est le mode d'agencement des règles (programmes, division du travail) et objectifs (scolorisation, marché du travail) régissant les rapports sociaux dans le contexte scolaire.

Comme on vient de le mentionner, la structure de l'école ne se comprend vraiment qu'en dépassant le niveau local. Bien sûr, les écoles offrent un aspect particulier dans leur organisation mais l'essentiel des règles, ressources et objectifs s'explique en dehors de leur champ décisionnel.

C'est donc à partir d'un point de vue pragmatique qu'on aborde la question des contraintes structurelles. Notre but est de

montrer les déterminations agissant à l'école afin de trouver une explication plus satisfaisante de l'inadaptation scolaire.

3.1.1. LE RATIO MAITRE-ELEVES

Cheval de bataille des syndicats, pierre d'achoppement pour maintes initiatives, le ratio maître-élèves[1] est une contrainte structurelle des plus importante et qui fait l'objet de vives controverses. Ce ratio conditionne directement le nombre d'enseignants; indirectement, il est à l'origine des classes surchargées - pour permettre la réduction du nombre d'élèves dans les ateliers - , ou du nombre de périodes d'enseignement par semaine — une autre stratégie —, si on ne veut pas avoir des classes surchargées[2].

Les instances scolaires croient que plusieurs problèmes de la polyvalente seraient atténués si l'on diminuait le nombre d'élèves par classe ou le nombre d'heures de cours (Crespo, 1976). Dans les écoles étudiées, il est apparu que le ratio maître-élèves était lié à des difficultés de fonctionnement importantes. Aussi on ne devait pas s'étonner qu'un des

---

[1] Le ratio maître-élèves dont on parle ici est celui de l'ancien décret (expiré en 1975).

[2] On utilise généralement les deux stratégies.

points encore chaudement discuté dans les négociations provinciales soit encore, au moment où on écrit ces lignes, la tâche de l'enseignant. Dès lors, le nombre d'élèves par classe ou la multiplication de groupes d'élèves apparaissent comme des empêchements de taille pour des rapports individualisés[1] entre enseignants et élèves de même que pour un meilleur fonctionnement du groupe comme tel.

3.1.? LES PROGRAMMES D'ETUDES

On s'accorde pour dire qu'un programme d'études est nécessaire car, autrement, ce serait le chaos. Toutefois, le programme est un obstacle: comme il faut "couvrir" le programme, on ne peut pas s'attarder trop à des explications pour les lents ou les absentéistes.

De plus, la plupart du temps, les programmes sont étrangers aux préoccupations des enseignants. Ces programmes ont souvent été conçus par des gens qualifiés, mais très éloignés des réalités quotidiennes des écoles et des préoccupations des

[1]Le foyer 113 dont on parlera plus bas a favorisé des relations plus étroites, justement en raison du nombre restreint d'étudiants qui y sont inscrits.

étudiants. Et lorsque les enseignants ont été consultés[1], il arrive que les changements souhaités arrivent trop tard - et dès lors, ils sont inutiles - , ou bien ils sont méconnaissables en raison des transformations (tamisage) effectuées par les divers paliers hiérarchiques. Pourtant, malgré le haut degré de contrôle de la part des autorités, on ne parvient pas à une homogénéisation des normes. Ainsi les programmes sont toujours en changement et on se plaint à la base qu'ils apparaissent et disparaissent de façon aléatoire et qu'ils manquent d'orientation précise.

3.1.3. LE CLASSEMENT PAR VOIES ET PAR PROGRAMMES

Une des contraintes structurelles les plus évidentes est le classement par voies académiques. A l'école polyvalente, on classifie les étudiants selon plusieurs critères en trois catégories; allégé, régulier et enrichi. Les critères comprennent la performance aux tests standardisés, les résultats académiques et le fonctionnement intellectuel. Dépendant de la "force" de l'étudiant, celui-ci est classé en enrichi, si l'analyse le révèle comme

---

[1]Voir plus bas d'autres développements sur ce point.

très fort; allégé, si l'analyse le montre comme étant faible; régulier, s'il est moyen. Chacune de ces voies dispose d'un programme d'études différent. En principe, la différence entre le programme allégé et les autres programmes est qualitative, alors que celle entre les programmes régulier et enrichi est plutôt quantitative. Dans le premier cas, il s'agit de programmes distincts quant aux objectifs, l'étendue et la complexité, alors que dans le deuxième cas, la différence est plutôt dans le nombre de sujets et, dans une moindre mesure, dans la complexité des sujets développés.

En plus du système de voies et le chevauchant, il existe une autre classification des étudiants: le programme professionnel. Ce programme conduit directement au marché du travail après un secondaire V, dans le cas du programme professionnel long, ou après le secondaire III ou IV, dans le cas du programme professionnel court. Ce dernier commence au début du secondaire tandis que le professionnel long commence après le secondaire III. Les deux programmes ont des exigences différentes, le professionnel court étant beaucoup moins exigeant (moins exigeant même que le programme allégé) et préparant pour des métiers plus modestes.

Finalement, en plus du système de voies et du partage additionnel en programmes professionnels, il existe un dernier

type de programme: l'occupationnel. Près du professionnel court aux points de vue programme et buts, l'occupationnel regroupe néanmoins une clientèle scolaire assez marginale composée surtout d'élèves à très faible fonctionnement intellectuel. L'occupationnel n'est pas intégré matériellement à l'école polyvalente.

Le système de voies académiques semble être lié à l'inadaptation. Numériquement, compte tenu de la composition relative de chaque voie en termes effectifs, c'est dans la voie allégée que l'on retrouve le plus d'élèves présentant des signes d'inadaptation: absentéisme chronique, désintérêt marqué pour l'école, indiscipline etc.

Il faut aussi noter qu'enseigner à des élèves de voie allégée est effectivement plus difficile qu'enseigner en voie enrichie et même en voie régulière. Aussi, comme ces élèves sont particulièrement désintéressés de l'école et que, par ailleurs, ils ne réussissent pas bien académiquement, les enseignants de ces classes deviennent vitre frustrés et développent souvent l'attitude de désintéressement décrite ailleurs dans ce rapport. Face à des élèves qui "ne veulent pas" apprendre, le risque est grand pour l'enseignant de se résigner en attendant des jours meilleurs où il pourra enseigner en classes régulières ou enrichies. Cela ne doit pas nous faire oublier

cependant que les enseignants n'ont pas nécessairement au départ une attitude négative vis-à-vis de la voie allégée. Certains demandent à y travailler. Mais c'est l'expérience concrète qui s'avère très difficile et modifie cette attitude. Comme les élèves des voies inférieures (surtout l'allégée)[1] contredisent carrément l'idéologie de la transmission des connaissances, les enseignants ont en général une conception dévalorisante de leur potentiel et de leur volonté de réussite. Enseigner en allégé est considéré comme dévalorisant et l'enseignant, aux prises avec les difficultés quotidiennes d'un tel enseignement, rêve d'avoir des élèves "qui veulent vraiment apprendre".

Une recherche récente (Crespo et Michelena, 1976) montre que les enseignants, tels que les élèves les perçoivent, ne semblent pas mépriser les élèves de voie allégée. Par contre, il apparaît que les enseignants portent un peu plus d'intérêt aux voies supérieures et qu'ils encouragent plus fortement les élèves de ces voies à continuer leurs études. Enfin, bien qu'en général les élèves soient satisfaits des relations

[1]Au professionnel court, il semble exister une autre attitude de la part des enseignants. Comme ils savent que leur élèves ont des carences marquées, leurs exigences académiques deviennent moins grandes et cèdent la place à un effort pour comprendre et valoriser ces élèves pour ensuite mieux développer leur intérêt pour l'école.

avec leurs professeurs, les élèves de voie allégée sont un peu moins satisfaits que ceux des autres voies.

Du côté des élèves, en voie allégée, ils sont perçus comme étant moins intéressés et plus indisciplinés. Aussi, une fraction évidente (quoique non majoritaire) des élèves des autres voies pensent que les élèves d'allégé s'associent à des gangs et font de mauvais coups pour se valoriser.

Voilà en résumé certaines attitudes vis-à-vis des élèves de voie allégée. Les premières analyses de la présente enquête tendent à confirmer ces constations.

Cette vision devait produire des effets "prophétiques[1]" sur le comportement des élèves: ceux-ci reproduiraient en quelque sorte la vision que l'école se fait d'eux. Dès lors, les élèves de voie inférieure réussissent moins bien et seront objectivement moins disciplinés que les autres élèves.

Le classement dans une voie inférieure est à toutes fins pratiques permanent. Bien que, théoriquement, le passage vers

---

[1]Ce que la littérature a consacré sous le terme "Self-fulfilling-prophesy" (Merton, 1957)

des voies supérieures soit possible, très peu d'élèves "montent" effectivement[1]. Il existe de fortes chances qu'un élève classé en allégé continue dans cette voie durant tout son secondaire à moins qu'il n'abandonne prématurément ses études[2].

Enfin, tous les éléments précédents semblent se conjuguer pour déterminer la vision que l'étudiant de voie allégée a de lui-même. Celui-ci sent qu'il ne pourra pas aller bien loin, que la probalité d'échouer est plus forte pour lui et qu'en général, on ne l'apprécie pas à l'école. On note dès lors chez eux des sentiments de découragement et de passivité face à l'avenir: "un allégé, dites-moi, que peut-il faire?"

---

[1]Le contraire est plus courant: des élèves à faible performance "descendent" vers une voie inférieure.

[2]On sait qu'il existe une forte association entre voie académique et abandon, proportionnellement plus d'élèves de voie allégée abandonnent les études avant la certification du secondaire (cf. Crespo et Michelena, 1976)

3.1.4 L'ENSEIGNANT COMME EXECUTANT

Les écoles sont organisées indépendamment des enseignants. Ils n'ont pas de rôle d'orientation des politiques ni même d'administration des points qui les touchent de près: on leur attribue la matière à enseigner (parfois loin de leur spécialité); leur horaire n'est pas le résultat d'une négociation, ils ne choisissent pas leur groupe[1] etc...

L'enseignant semble être considéré comme une quantité négligeable. On semble croire que l'on peut disposer facilement de lui: que pourrait-il faire d'autre sur le marché du travail à salaire égal?

L'enseignant peut, tout au plus, donner des "avis" sur différents points qu'on veut bien lui soumettre. Il n'a pas d'influence réelle sur les décisions à prendre. Enfin, même dans l'organisation des activités parascolaires, il semble disposer de peu d'autonomie.

---

[1] Dans l'une des deux écoles il est à remarquer cependant que les enseignants de secondaire I ont choisi la cellule dans laquelle ils allaient enseigner.

3.1.5 L'INSECURITE D'EMPLOI

Parmi les contraintes structurelles dont il faut tenir compte, celle de l'insécurité d'emploi est certes une des plus importantes. L'incertitude du lendemain mine le moral et décourage les initiatives: "à quoi bon travailler en surplus si demain je ne serai peut-être pas là!" Les plus vieux deviennent des ennemis potentiels: "ils peuvent me bumper[1]".

Cette insécurité se traduit dans des actions que les gens moins avisés interprètent parfois comme des manifestations de désintéressement chez les enseignants. Ainsi, lors d'une réunion pour initier les parents des élèves nouveaux aux rouages de l'école polyvalente, les enseignants refusent d'esquisser brièvement leur matière d'enseignement prétextant que les tâches n'avaient pas encore été désignées définitivement. Et elles ne pouvaient pas l'être: à ce moment, on ne savait pas encore qui seraient les enseignants pour la prochaine année. Théoriquement selon le principe d'attribution des tâches, un enseignant ayant le plus d'ancienneté à la Commission pouvait faire perdre sa place à quelqu'un qui en aurait eu davantage à la polyvalente, "bumpant" celui-ci et détruisant l'équilibre

[1] Expression qui désigne l'effet de déplacement de ceux ayant moins d'expérience à la Commission par ceux qui en ont plus.

existant. Cet équilibre est d'ailleurs constamment menacé en raison de "bumpages" successifs.

3.1.6 LA SUPPLEANCE

Parmi les éléments structurels de l'école polyvalente qui semblent avoir une certaine incidence sur l'inadaptation, il faut sans doute parler brièvement de la suppléance.

La suppléance est exercée la plupart du temps par des individus n'appartenant pas au réseau régulier d'enseignants. La formation de ces "enseignants" de fortune est assez variée: elle va du candidat au doctorat dans une discipline donnée à l'enseignante qui revient après avoir élevé sa famille. La suppléance n'a pas de statut spécifique, n'est pas un travail recherché en tant que tel. L'attitude qui anime les suppléants est très souvent le désir de gagner un revenu d'appoint. Peu sont animés d'un désir de faire progresser les élèves. D'ailleurs, comment cela se pourrait-il? Dans le système actuel, le suppléant se voit attribuer des groupes différents à plusieurs écoles. Ainsi il n'y a pas de continuité et peu de contacts humains et, dès lors, une quasi impossibilité d'obtenir des changements chez les élèves. En plus, la définition que donne la Commission scolaire de la suppléance n'a rien pour stimuler et encourager un effort original. Le suppléant exerce une disci-

pline de type passif. Il essaie de maintenir un comportement ordonné chez les élèves, peu importe ce qu'ils font: étude, écriture, lecture, repos. Il ne semble pas exister un plan d'ensemble pour les cas de suppléance: détermination de la matière à couvrir, exercices à faire, explications à fournir etc.

Le suppléant pratique généralement une politique d'exclusion: les indisciplinés sont mis en dehors de la classe ou envoyés pour correction chez l'adjoint en charge des élèves.

Ainsi, plus que du développement cognitif des élèves, le suppléant se sent responsable du bon ordre de la classe qu'on lui a attribuée. Mais il échoue souvent dans cette tâche car les élèves profitent de l'absence de leur professeur régulier pour s'absenter ou pour "avoir du fun[1]". Peu ou pas de travail sérieux est effectué sous la supervision des suppléants, ce qui contribue à la démobilisation des énergies en raison des effets fâcheux produits au plan de l'apprentissage[2].

---

[1]Les élèves savent bien que ce qui se passe au moment d'une suppléance n'est jamais très important pour eux.

[2]Les effets de la suppléance sont beaucoup plus visibles au niveau des voies inférieures.

3.1.7 LES CONTROLES BUREAUCRATIQUES

La polyvalente devient de plus en plus un lieu où l'on contrôle plutôt que l'on enseigne. Cette remarque s'applique à tous les paliers, de l'élève qui a besoin d'un billet pour "circuler", au directeur qui soumet plusieurs rapports mensuels principalement à son administration régionale. Ce contrôle est également "accablant" pour la direction: elle se voit obligée de vérifier, suivre, corriger et rédiger des rapports sur un nombre considérable d'activités, aspects et composantes de l'école polyvalente.

Les services sont souvent appelés à contribuer au contrôle bureaucratique. Les conseillers en orientation, par exemple, classifient les élèves, les orientent dans le dédale des options et des programmes. Leur horaire est très souvent conditionné par les exigences du fonctionnement de la polyvalente: classifier les élèves pour la prochaine année exige d'eux beaucoup de temps et d'énergie. Ils se plaignent de ne pas pouvoir s'intéresser davantage au jeune en tant qu'individu vivant certaines difficultés[1].

---

[1]On a donné comme exemple les conseillers en orientation scolaire, mais des remarques sur le contrôle bureaucratique s'appliquent aussi au conseillers en fréquentation scolaire et dans une moindre mesure aux travailleurs sociaux.

Il est nécessaire de relever une contradiction entre la façon dont les services conçoivent leur rôle et les conséquences de leurs pratiques professionnelles dans les structures scolaires: les services se définissent avant tout comme une aide à l'étudiant: on veut qu'il se "sente bien dans sa peau" et "se sente bien à l'école". On veut l'aider à faire des choix. Mais dans les faits les services ne peuvent pas échapper à la contribution au contrôle bureaucratique.

Du côté des enseignants, la direction leur demande des rapports d'absences au moins à la fin de chaque semaine. Ils doivent attribuer régulièrement des notes aux élèves et servent d'instruments au contrôle de la circulation et de la présence à la polyvalente. Ils dispensent des billets pour circuler, ils vérifient les raisons des retards[1] etc...

Enfin, les étudiants sont soumis à un nombre élevé de contrôles. En plus des examens, leçons et autres vérifications académiques, des procédures détaillées sont prescrites concernant les absences, retards, discipline etc. On peut lui

---

[1]Ceci est une exigence. Toutefois, on peut s'en douter, l'enseignant ne voit pas nécessairement d'importance et d'intérêt à s'y soumettre.

demander à tout moment son billet de "circulation", s'il se trouve dans les corridors ou ailleurs pendant une période de classe. Lorsqu'il a commis un acte d'indiscipline considérable, il doit, de retour en classe, faire initialer une "feuille de route" par son professeur à la fin de chaque cours.

Ainsi donc de la plus haute instance de l'école jusqu'aux élèves, les exigences du contrôle sont toujours présentes. Des rapports devant être soumis à temps sont appréciés par les directions générales. A leur tour, les directions sont soulagées quand les étapes prescrites dans le calendrier sont respectées et quand elles peuvent arriver à un certain encadrement des activités et des déplacements à la polyvalente.

3.1.8 LE MOUVEMENT CONTINUEL

Les programmes d'étude et le rôle dévoué à la spécialisation ont une incidence sur l'ensemble de ce qui se vit à la polyvalente. A chaque 45, 50, 60 minutes, un branle-bas général se produit: on change de cours, de local, d'enseignant.

Au début de la polyvalente, on croyait que ces changements étaient bénéfiques: ils permettaient de "dégourdir" les jambes, les élèves avaient un court répis pour se distraire des tâches scolaires etc. Cependant, bien vite on s'est aperçu que ces

avantages s'effaçaient devant des inconvénients de taille.

Parmi ces inconvénients, on cite la dispersion. Il y a une dispersion matérielle: on oublie, on perd son matériel, on cherche son numéro de local, on ne monte pas les étages à temps. Les élèves manifestent aussi de la dispersion en réaction aux différentes attitudes des enseignants. Il est très difficile de pouvoir développer des relations stables lorsqu'il faut composer avec plusieurs adultes. L'attachement à l'enseigant, l'osmose des valeurs et attitudes que l'on escomptait voir le jour à l'école secondaire ne semble pas être en train de se produire. D'ailleurs, le nombre d'étudiants étant élevé, les différents enseignants peuvent difficilement avoir des rapports leur permettant de bien connaître les étudiants.

Comme les élèves ont des cours différents, ils ne sont pas soumis à la même expérience avant tel cours donné. L'enseignant se voit alors devant une pluralité d'expériences au début de son cours: des élèves venant d'un cours dispensé par un enseignant trop sévère ou trop laisser-faire; d'autres élèvesvenant d'un cours jugé "platte", etc. En résumé, à chaque cours, on ne dispose pas d'une classe homogène par rapport à l'expérience des élèves le précédant immédiatement. Devant une telle situation - qui, d'ailleurs, se répète à

chaque changement de cours - , on comprend aisément les difficultés qu'éprouvent les enseignants à mettre de l'ordre dans la classe. Ils se plaignent de devoir parfois employer plus de dix minutes au début du cours pour "pacifier" les élèves.

Ce que l'on vient de noter est typique de l'école polyvalente. Toutefois dans l'une des deux écoles étudiées, on a voulu corriger cette situation au niveau du secondaire I en introduisant une formule d'encadrement. Nous analyserons cette tentative de solution dans la dernière section de ce rapport préliminaire.

3.1.9 VIVRE DANS LE FUTUR

L'année scolaire finit à toutes fins pratiques en février - elle avait commencé effectivement à la fin de septembre - car à partir de ce moment, beaucoup d'énergies sont canalisées vers la préparation de la prochaine année.

Cette préparation est néanmoins un handicap pour l'école secondaire en raison des conséquences qu'elle produit. Par exemple, elle draîne les énergies de la direction dans l'opération choix de cours, élaboration des horaires etc. Chez les conseillers d'orientation, cette préparation empêche la tenue des rencontres avec des jeunes sur des problèmes par-

ticuliers, car ils doivent rencontrer tous les élèves pour leur choix de cours.

On vit dans le futur à cause de la complexité des opérations à mettre en branle pour chaque nouvelle année, résultat de la centralisation et de la technocratisation de l'école polyvalente[1].

3.1.10 LA TAILLE DE L'ECOLE

Effet immédiat de la polyvalence (plus on a d'élèves, plus d'options on peut offrir), la taille de l'école est à l'origine de maintes controverses sur la déshumanisation en milieu scolaire. Le gigantisme de la polyvalente a été décrié nombre de fois à tel point que plusieurs "réformateurs" prônent le retour à une école secondaire de taille plus réduite (Rapport Joxe; Passow, 1976).

En plus des conséquences aliénantes d'une grande taille, les rapports entre la taille, les conditions de travail et cer-

[1]Pensons simplement à la confection d'une grille-horaire. Etant donné le principe de la polyvalence, le nombre de manipulations est tel qu'il est impensable de faire ce travail manuellement, surtout dans le cas des grosses polyvalentes. La préparation des données pour la programmation exige beaucoup de temps au niveau local. Or cette préparation doit être faite longtemps d'avance parce qu'elle entre dans une séquence d'exécution d'ordinateur central.

tains phénomènes sociaux et démographiques se répercutent sur le déroulement du quotidien scolaire.

La question de la déshumanisation avec toutes ses facettes est apparue plusieurs fois dans les entrevues: difficulté d'entretenir des relations suivies, représentation de l'étudiant dans un code mécanographique, impossibilité d'accéder à une pédagogie apte à répondre aux besoins de chacun. Cependant, en plus de contribuer directement à la "déshumanisation", la taille est aussi reliée à d'autres contraintes structurelles.

Ainsi, les services que l'on peut fournir à la polyvalente sont fonction du nombre d'étudiants inscrits: l'attribution ou le retrait d'un conseiller en orientation, par exemple, est lié à la population disponible. Le personnel de soutien et même certains professionnels de l'administration sont également soumis à la même règle: lorsque l'inscription des élèves décroît, on peut perdre les services de l'agent d'administration, alourdissant d'autant la tâche du directeur de l'école qui dispose de moins de temps pour les tâches les plus importantes.

De plus, la taille conditionne la sécurité de la tâche de

l'enseignant: si le nombre d'étudiants prévu pour le prochain exercice est réduit, un certain nombre d'enseignants se voient forcés de quitter l'école.

Le dépeuplement progressif de l'école en raison de la dénatalité est plus prononcé encore dans les écoles étudiées. En effet, ces écoles ont un taux assez élevé de drop-out, ce qui accentue la chute des effectifs et réduit sensiblement l'ensemble des services offerts.

On peut argumenter qu'il existe des normes pour l'attribution des services et qu'il faut une standardisation dans la gestion des ressources. Il n'en reste pas moins que les seuils sont fixés arbitrairement (on ne connaît pas d'études à la base de ces décisions) et que la réduction dans les ressources se traduit souvent par un surcroît de travail pour le personnel en place. Car, si la norme indique que, au-delà d'un certain nombre d'étudiants on augmente ou restreint les ressources, on se demande pourquoi, tel nombre plutôt que tel autre et, surtout, quel est l'impact sur la tâche (et sur le rendement, évidemment) des responsables en place et quelle qualité d'éducation en résulte finalement?

A partir d'une observation de la pratique administrative, on

peut supposer que, souvent, les calculs ont été faits en utilisant une perspective linéaire selon laquelle il existerait un rapport simple entre nombre d'étudiants et ressources à allouer. Mais les fonctions qui déterminent l'allocation peuvent être non-linéaires. Par exemple, à un tel seuil, on aurait besoin de tant de ressources, à un seuil supérieur 3 fois de plus, enfin, à un seuil encore supérieur seulement 1 fois plus etc.

Ainsi les décisions des administrateurs[1] sont lourdes de conséquences pour l'école. Dans une période d'austérité budgétaire, comme c'est le cas présentement, la marge de flexibilité est de plus en plus étroite. Tout cela contribue à créer un climat d'insécurité et de pessimisme aux divers paliers de l'administration.

---

[1] Une des raisons de la vision plutôt simpliste du mode d'allocation des ressources proviendrait du manque d'études sur le sujet, mais aussi de la conception linéaire qu'ont les administrateurs des rapports entre la taille de l'école et ces ressources. Des visions fondées sur des fonctions exponentielles ou avec de termes multiplicatifs etc.. sont rares parce que les agents de décision ne sont pas formés à ces fonctions plus complexes. Sans compter qu'un "rationale" (justification des procédures adoptées) d'attribution de ressources en raison exclusivement du nombre non-pondéré d'étudiants porte à des pratiques de gonflement d'effectifs chez les directions d'école. Ainsi, même si l'élève ne s'est pas présenté pendant tout le premier mois, on reporte à plus tard sa sortie des listes officielles d'inscription.

3.2 L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNEMENT

Les contraintes structurelles déjà présentées touchent l'enseignant et l'enseignement et apparaissent comme étant à l'origine de plusieurs problèmes de l'école polyvalente. Cette section décrit divers aspects reliés plus particulièrement à l'enseignant en situation d'enseignement. Bien sûr, la situation d'enseignement reflète les contraintes structurelles. Toutefois, l'enseignant n'y répond pas de manière mécanique: face à des contraintes du système, il réagit en apportant des éléments qui lui sont propres comme individu et comme partie d'un groupe. Ainsi, on analysera brièvement dans cette section l'idéologie des enseignants, leurs attitudes face à la discipline, le phénomène de désintéressement et la réponse qu'ils apportent à leurs conditions de travail.

3.2.1 L'IDEOLOGIE DE LA TRANSMISSION DES CONNAISSANCES

Un enseignant se doit d'enseigner, c'est-à-dire, se doit de transmettre des connaissances à un groupe déterminé d'étudiants. Les connaissances sont circonscrites par un programme devant être couvert dans un laps de temps précis. Aussi, les connaissances prescrites par le programme sont mesurables au moyen de différents tests, examens, etc.

Lorsque cette idéologie ne trouve pas une confirmation dans la réalité — les élèves n'apprennent pas — , des sentiments de frustration font leur apparition. On considère alors qu'une fraction des élèves n'est pas "scolarisable" et que seulement ceux qui sont intéressés méritent l'attention de l'enseignant. Aussi, l'enseignant essaie d'oublier "ceux qui ne veulent pas apprendre" pour concentrer ses énergies sur la scolarisation de ceux qui manifestent un désir d'apprendre par leur assiduité à l'école et leur intérêt pour l'apprentissage.

Cette idéologie débouche parfois sur une attitude d'exclusion envers les élèves absentéistes ou peu intéressés. L'exclusion s'accompagne la plupart du temps par une attitude de résignation: "avec eux, je ne peux rien faire, je les laisse aller". Beaucoup plus rarement l'enseignant exclut physiquement les élèves marginaux.

3.2.2 L'ENSEIGNANT ET LA DISCIPLINE

Sans vouloir esquisser une typologie exhaustive des attitudes des enseignants face à la discipline, il est possible d'en présenter plusieurs types. Ces différents types sont reliés directement ou indirectement au phénomène de l'inadaptation. Une attitude trop rigide ou trop lâche, par exemple, peut produire à plus ou moins longue échéance des comportements jugés

inadaptés.

Par ailleurs, la discipline que l'enseignant exerce est un des critères importants dans le jugement que la direction se forme de lui. Aussi on peut aisément comprendre le rôle central que joue la discipline pour l'enseignant lui-même: c'est une des manifestations devant la direction - mais aussi devant ses pairs - de sa compétence professionnelle.

- L'ATTITUDE AUTORITAIRE

Les enseignants qui adoptent une attitude autoritaire croient que les règles de fonctionnement de la classe doivent être respectées au pied de la lettre. Ils pensent qu'au moyen d'une discipline rigoureuse les élèves apprennent les différents éléments du programme. Les étapes du programme sont pré-définies et elles sont parcourues dans le temps prévu. Aucun délai n'est accepté. S'il y a des élèves qui accusent du retard, c'est exclusivement de leur faute; il leur appartient de se rattrapper.

Les étudiants sont à l'école pour apprendre: ils n'y sont pas pour exprimer des dissidences ou pour occasionner des troubles. Les actions qui vont à l'encontre de ce qui est prescrit sont punies rapidement et sévèrement. Aucune déro-

gation n'est permise : cela pourrait créer des précédents.

- L'ATTITUDE DE LAISSER-FAIRE

Parmi les attitudes des enseignants, on doit citer celle du "laisser-faire". Cette attitude n'est pas dans la majorité des cas le résultat d'un choix pédagogique de l'enseignant, mais plutôt celui d'une situation devenue incontrôlable.

Les élèves ne respectent pas ces enseignants et, malgré de fréquentes colères, l'indiscipline en classe est chronique. Parfois même, l'adjoint à la direction doit rétablir l'ordre.

Souvent cette attitude de "laisser-faire" se retrouve chez les suppléants. Mais que ce soit chez les enseignants réguliers ou les suppléants, l'attitude de "laisser-faire" n'est pas voulue mais imposée par la situation: l'enseignant ne peut pas faire autrement.

Une attitude "laisser-faire" choisie par l'enseignant est pratiquement vouée à l'impasse dans le contexte de l'école secondaire actuelle. Comme cette école est fondée sur le "dirigisme", l'enseignant qui opte pour le "laisser-faire" se retrouverait vite isolé — toute l'école fontionne différemment — et les effets de son attitude seraient vite

annulés, l'élève se reprenant dans son cours des "rigueurs" des autres contextes. Ainsi, il finirait par"perdre le contrôle de sa classe"et se retrouverait malgré lui à devoir réprimer une situation qu'il avait précédemment favorisée

Cette attitude a des incidences évidentes sur le déroulement de l'apprentissage et les programmes ne sont pas couverts en totalité sinon au prix de nombreuses difficultés.

- L'ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT MOYEN

Située à mi-chemin entre l'attitude de type "militaire" et l'attitude de "laisser-aller", l'attitude de l'enseignant moyen en est une d'organisation et de discipline formelle dans sa classe. La discipline n'est pas le résultat d'un auto-contrôle par les élèves, mais de la volonté de l'enseignant.

Cette attitude se rapproche de l'attitude autoritaire dans sa conception de la discipline (imposée, plutôt que décidée par la base) et de l'enseignement (importance du programme). Toutefois, l'enseignant "moyen" dépense volontiers de l'énergie après les cours si les jeunes veulent des explications supplémentaires. En classe, cependant, on consent à peu de répétitions à l'intention des lents ou des absentéistes.

- L'ATTITUDE CHARISMATIQUE

L'attitude charismatique est celle qui se définit en fonction des besoins des étudiants. La discipline est mise en veilleuse au profit des relations humaines. Cela ne signifie pas que l'indiscipline règne dans les cours de l'enseignant qui fait montre d'une attitude charismatique. Au contraire, on y sent une discipline "active", les élèves établissant eux-mêmes en grande partie l'ordre nécessaire au déroulement du cours.

L'enseignant "charismatique" arrive à intéresser les élèves à la matière. Comme cette matière est parfois marginale, cela rend la tâche encore plus difficile.

La discipline est aussi le résultat de la personnalité attachante de l'enseignant. Celui-ci (ou celle-ci) est prêt à faire des concessions (un peu de désordre matériel parfois, un attachement moins rigoureux au programme, etc.) qui, jugées à partir d'une perspective autoritaire, apparaîtraient comme des "mollesses" dangereuses pour l'équilibre de la classe.

3.2.3 LE DESINTERESSEMENT

Comme l'enseignant ne peut aisément transmettre toutes les connaissances qu'il croit devoir transmettre, comme son contrôle est souvent miné par ce que nous avons appelé le mouvement continuel, comme, par ailleurs, les résultats mesurables de ses efforts sont décevants, l'enseignant risque de se réfugier dans une attitude de désintéressement: désormais il ne s'occupera que de ceux qui veulent venir à l'école et apprendre.

Le désintéressement ne se développe pas seulement à cause des difficultés avec les élèves, le programme a aussi une influence certaine. Le programme est imposé d'en haut et l'enseignant a peu de marge de manoeuvre dans la détermination de ses objectifs et de son contenu.

Quand les enseignants sont consultés, leurs recommandations prennent tellement de temps à être acceptées et, surtout, ont subi tellement de transformations que lorsqu'elles "reviennent" les enseignants ne s'y reconnaissent pas. En fait, les enseignants ont l'impression que les programmes échappent à leur emprise et que tout ce qu'ils proposent n'a pas de suite[1]

[1]L'Opération Renouveau au secondaire pourrait effectuer peut-être un revirement dans ce sentiment. Cette Opération finance des projets venant de l'école. Toutefois, jusqu'à maintenant, les projets ont été assez parcellaires et contrôlés par la bureaucratie.

Il ne faut donc pas minimiser l'importance des programmes dans le désintéressement des enseignants. Le programme fait aussi partie de l'idéologie de l'enseignant: il trace les limites des connaissances à transmettre et les étapes d'acquisition.

Un autre facteur dans le désintéressement des enseignants est l'attitude de la bureaucratie à décourager en pratique les initiatives alors que l'idéologie officielle prône justement l'exploration de nouvelles avenues.

Enfin, l'insécurité de la tâche dans une sécurité d'emploi n'a pas d'effet bénéfique sur le moral des enseignants et, conséquemment, sur le développement d'attitudes de responsabilité dans les affaires de l'école. Ainsi, l'enseignant incertain de la matière qu'il enseignera l'an prochain n'est pas porté à s'intéresser à des améliorations dans l'enseignement de sa matière. De même, les enseignants qui travaillent dans une école dont la vocation future n'est pas établie ne se sentent pas motivés à entreprendre des changements: l'école pourrait être fermée ou réafectée dès la prochaine année. Dès lors, l'incertitude quant à l'avenir de l'école a un effet de démobilisation sur l'engagement des enseignants[1].

---

[1]Le changement de vocation ne s'applique pas exactement aux cas étudiés mais nous avons cru bon d'en parler parce qu'il s'agit d'une éventualité qui menace plusieurs milieux.

3.2.4 LA REPONSE DES ENSEIGNANTS A LEURS CONDITIONS DE TRAVAIL

On a pu observer dans l'une des deux écoles à l'étude, la présence d'un antagonisme entre les deux groupes d'enseignants. D'un côté, on retrouve ceux que les gens appelaient les "syndicalistes"; de l'autre côté, les"anti-syndicalistes". Le premier groupe se compose dans sa majorité d'enseignants plutôt jeunes. Ces enseignants veulent des améliorations des conditions de travail via la nouvelle convention collective[1].

Ils s'étaient aussi ralliés à d'autres batailles- notamment celle autour d'une politique de loisir-éducation pour les étudiants; la bataille du "plein-air". Le deuxième groupe "la majorité silencieuse", il est composé d'enseignants peu militants et plutôt distants des batailles à l'école. Les enseignants de ce groupe ont de bons rapports avec une organisation de parents ayant pignon sur rue à l'école.

Ces antagonismes fondés en plus sur des idéologies politiques divergentes se retrouvent dans une moindre mesure dans l'autre école à l'étude. Ils ne favorisent pas certainement des échanges fructueux parmi les enseignants, ils drainent beaucoup d'énergies et rendent difficiles les relations humaines.

---

[1]Il ne faut pas oublier que la recherche s'est effectuée en pleine période de négociations.

Il ne faudrait pas conclure que les divergences et les conflits sont inutiles. On a vu comment les contraintes structurelles, pour la plupart, touchent l'enseignant. La lutte syndicale s'attaque à quelques unes de ces contraintes et, de ce fait, elle va dans une perspective de changement à l'école polyvalente[1]. Aussi, même si cette lutte semble produire de l'inadaptation, à long terme elle tend à la réduire.

[1] Toutefois, certaines questions de fond comme le contrôle des programmes, la structure de la polyvalente ne font pas l'enjeu principal de la lutte qui se poursuit encore.

3.3. L'INADAPTATION AU DEBUT DU SECONDAIRE

Cette section essaie de décrire l'inadaptation au début du secondaire. Selon nous, l'inadaptation se présente sous deux formes principales: l'inadaptation caractérisée et l'inadaptation diffuse. La première regroupe les comportements plus visibles, communément jugés déviants; la deuxième est plus générale et souvent prise comme une réalité à laquelle il faut se plier. Mais avant d'aborder ces formes de l'inadaptation, il est important de parler de la vision que les instances de l'école ont de ce phénomène.

3.3.1 CONCEPTIONS COURANTES DE L'INADAPTATION

Si d'un côté on attribue l'inadaptation à des facteurs sociaux tels que la pauvreté ou la désorganisation familiale, on persiste néanmoins à la voir comme un attribut individuel. Traditionnellement, l'étudiant est *inadapté* parce qu'il a en lui quelque chose de "pas correct".

On a aussi le sentiment que l'école contribue à la marginalisation, mais on n'est pas en mesure de retracer les liens qu'aurait ce phénomène avec des éléments précis dans l'école.

On invoque rarement l'argument selon lequel les réponses jugées inadaptées peuvent être des réponses rationnelles bien adaptées aux circonstances.

Les interprétations qui font appel à des facteurs sociaux sont plutôt psychologisantes. Les facteurs sociaux, notamment la famille désorganisée, produisent des conflits personnels se traduisant dans des sentiments d'agression ou de frustration par fois dans des complexes à relent oedipien (mère surprotectrice,etc.)[1]

---

[1] Le langage du service social reste encore freudien, quoique dans une moindre mesure qu'auparavant.

3.3.2 L'INADAPTATION CARACTERISEE

- L'ABSENTEISME

Symptômes par excellence de l'inadaptation, l'absentéisme chronique et le "foxage" en sont les aspects les plus visibles parce que les plus quotidiens, et, somme toute les plus faciles à repérer. C'est la pointe visible de l'iceberg.

Autour de l'absentéisme, plusieurs batailles se sont livrées et se livrent encore à l'école secondaire. La plupart des enseignants ont leur explication de l'absentéisme. Ces explications tournent autour de quelques thèmes tels que le manque de motivation des élèves, les conséquences de la pauvreté, l'effet néfaste des foyers désorganisés et l'e .i à l'école.

Dans les écoles, on trouve important de faire infléchir le taux d'absentéisme. Obtenir une diminution de ce taux apparaît comme une réussite pour l'adjoint responsable d'élèves. Cependant la mise en pratique de cette intention n'est pas sans révéler des difficultés et des failles dans la compréhension de l'absentéisme comme phénomène d'inadaptation.

Au titre de l'absentéisme, on notera le rôle joué par le conseiller en fréquentation scolaire, les frictions possibles entre lui et la direction et le vide de relations entre les professeurs et le conseiller.

- LA DROGUE

Les entrevues avec les élèves du secondaire I n'ont pas révélé un problème généralisé de consommation de drogue. Ces entrevues sont en accord avec une récente recherche sur la drogue (Poissant et Crespo, 1976). Cette recherche montre que le pourcentage d'usagers réguliers de drogue n'est que de 6.1% et 8.3% à 12 et 13 ans respectivement.

- LES DIFFICULTES SEXUELLES

Les répondants se sont montrés peu loquaces concernant leurs activités sexuelles. Bien que l'on suggère qu'il existe certaines pratiques sexuelles entre les étudiants à l'école, rien ne laisse supposer que des activités sexuelles élaborées aient cours à cet âge à la polyvalente. Les répondants ont entendu parler de "certaines choses"... Il est clair, cependant, qu'ils n'ont pas l'expérience pertinente. Par ailleurs ce vide sur la question de la sexualité et la gêne qui accompagne le seul fait d'en parler montre que la vie sexuelle des adolescents n'est pas épanouie et que l'école ne semble pas faire grand'chose pour faire débloquer cette situation.

- LE VANDALISME

Parmi les étudiants interviewés, quelques uns ont déjà eu des expériences avec la police et la Cour du Bien-Etre social. Parmi ceux-ci, un certain nombre a reçu des sentences pour des infractions diverses. Les entrevues n'ont pas révélé des actes commis à l'école même par les étudiants rencontrés. Parfois ils auront été témoins de certains actes de vandalisme mineurs. Cela ne nie pas le fait du vandalisme au niveau de toute l'école et de l'ensemble de la CECM: on se référera pour cela aux chiffres récemment publiés par le service concerné de la CECM[1].

3.3.3 L'INADAPTATION DIFFUSE

Cette catégorie englobe une série de gestes, d'activités, d'attitudes et de comportements qui se retrouvent chez un bon nombre d'étudiants à la polyvalente. Si l'on voulait résumer en un mot l'ensemble de ces comportements, celui qui se prêterait le mieux à notre intention serait le terme "ennui". En effet, autour de l'ennui se structurent un nombre imposant de comportements jugés inadaptés: être dans

[1]On évalue à 2.5 millions les coûts directs et indirects du vandalisme pour l'année 1975-76. On admet que la situation s'aggrave et que la "Commission a l'intention, l'an prochain, d'accentuer ses efforts de lutte de vandalisme". (Quoi de neuf à la CECM en 1976-77)

la lune, parler avec le voisin, ne pas faire les devoirs, ne pas être prêt pour les contrôles, oublier son matériel etc...

Evidemment, les formes plus visibles, comme l'absentéisme, semblent être aussi reliées à l'ennui. Toutefois, les comportements inadaptés qu'on vient de mentionner, bien que moins spectaculaires, font le tissu du quotidien à l'école polyvalente. Parler d'inadaptation sans parler de ses formes passives serait à juste titre une application de la formule "les arbres empêchent de voir la forêt".

A l'heure actuelle nous croyons que les manifestations aigües d'inadaptation tel l'absentéisme comportent presque toujours de ces formes diffuses d'inadaptation. Celles-ci concourent à l'absentéisme ou à d'autres manifestations aigües parce qu'elles sont relayées ou amplifiées par d'autres facteurs comme la désorganisation familiale, des relations tendues avec un professeur ou une direction, un mauvais passé académique.

L'approfondissement de l'analyse des données devrait permettre de préciser les liens existant entre ces diverses manifestations d'inadaptation et leurs causes.

3.3.4 L'ETUDIANT INADAPTE ET SA VISION DE L'ECOLE

Ce qui se dégage des entrevues c'est que l'école n'enseigne pas des choses utiles. Dans la rue, par contre, ce que l'on apprend, c'est pratique: les enseignements de l'école sont théoriques, très loin du quotidien, étrangers. A l'école, on est assis, on écrit, on lit. Le mouvant des situations à l'extérieur de l'école ne s'y trouve pas.

L'utilité "lointaine" des connaissances académiques est déphasée par l'utilité présente de l'apprentissage populaire -"dans la rue" comme apprendre la mécanique dans le garage, chez son oncle, apprendre l'anglais en faisant les commissions pour les voisins. Les cours sont forcément "plattes" et les enseignants aussi. Cet ennui est renforcé par la non-participation à des activités parascolaires. Il se pourrait qu'il soit l'une de ses causes. Emotivement, l'école est une valeur nulle mais le plus souvent négative. Le "je n'aime pasl'école" ressort spontanément chez presque tous les étudiants étiquetés inadaptés de même que chez ceux qui ne le sont pas. Le changement de l'école primaire à l'école secondaire est assez brusque même si on essaie de l'adoucir par des mesures telles que les visites d'initiation à l'école pour les élèves et les parents.

Les étudiants éprouvent beaucoup de craintes à l'égard d'élé-

ments du système: cours de biologie, parce qu'on ouvrirait des animaux; écucation physique parce qu'on prendrait sa douche nu etc. Le trauma initial tend néanmoins à s'estomper pour la plupart des élèves. Quelques uns, cependant, en souffrent encore alors que l'année est presque achevée. Ce trauma n'est pas l'inadaptation. Il n'en est qu'un épisode qui peut cependant entraîner des conséquences dont l'ampleur est assez difficile à évaluer. Quand les choses se sont "tassées" après quelques semaines ou quelques mois, l'inadaptation n'est pas nécessairement réglée. On nous a d'ailleurs souligné que c'est au secondaire III que les problèmes sont les plus critiques.

3.3.5 L'INADAPTATION ET LA DISCIPLINE

Les jeunes sont ambivalents par rapport à la discipline. Alors qu'ils détestent le style d'enseignant militaire, ils trouvent "comique" que les enseignants ne réussissent pas à imposer l'ordre dans la classe.

Dès lors, la discipline joue un rôle évident dans l'inadaptation. Une discipline trop rigide peut avoir des répercussions sur le cours suivant: les élèves "retenus" pendant une période, lâchent leur fou au cours suivant. L'enseignant qui donne son cours à la période suivante en subit les conséquences. Mais l'élève en subit lui aussi des conséquences: des jugements

négatifs circulent sur les élèves "dissipés" initiant ainsi ou renforçant des processus d'étiquetage et les comportements qui leur correspondent.

En général les étudiants apprécient une certaine discipline. Il s'agit d'une discipline plutôt active. Par discipline active, on entend la bonne marche d'une classe à partir du contrôle par les élèves eux-mêmes sous la coordination d'un professeur-animateur. Ils découvrent qu'il faut un minimum d'ordre et s'y conforment. Les récalcitrants sont appelés à l'ordre par leurs pairs.

Tout cela fait partie d'un accord tacite entre les parties sans qu'aucune réglementation formelle ne soit établie.

La discipline active est néanmoins l'apanage de peu de situations de classe. Elle se développe dans des cours dont les responsables sont des enseignants ayant une attitude "charismatique". Leurs cours sont jugés intéressants - parce que les enseignants réussissent effectivement à intéresser les élèves - , bien que parfois ce soit des cours"marginaux": arts plastiques, musique.

En somme, lorsqu'on parle de discipline il faut distinguer entre la discipline imposée et la discipline active ou

l'auto-discipline. La première s'accorde avec l'organisation hiérarchique et autoritaire de l'école et entraîne tensions et frustations chez les élèves. La deuxième semble marginale et entravée par la première: les relations autoritaires étant intériorisées, l'élève se sent démuni lorsqu'il est dans une situation où il peut s'affirmer et s'exprimer.

3.3.6 L'INADAPTATION ET LA FAMILLE

Au cours de l'enquête, on a constaté que l'inadaptation était souvent reliée sinon expliquée par la situation familiale des étudiants. Aussi, il semble très important de situer la place de la famille par rapport à ce problème.

La situation familiale est le "fourre-tout" des explications de la plupart des comportements inadaptés selon les responsables des différents secteurs du personnel. Malgré l'aspect facile de ces explications, il faut reconnaître que les cas d'inadaptation caractérisée ont presque toujours, à la base, une situation familiale problématique. L'information fournie par les entrevues est suffisamment étoffée pour nous permettre d'avancer cette affirmation.

Les facteurs d'explication relatifs à la famille se résument

aux suivants: père absent, parents séparés, famille trop nombreuse, ressources insuffisantes, relations parents-enfants déficientes. Quant à l'inadaptation diffuse, nous ne sommes pas en mesure de prétendre à aucun rapport avec la situation familiale.

Mais, étant donné l'étape où nous en sommes dans l'analyse des données, nous remettons l'interprétation de ces relations au rapport final.

3.4 ESSAIS DE SOLUTION AU PROBLEME DE L'INADAPTATION

Après avoir exposé ce que nous entendons par organisation et inadaptation scolaires tant d'un point de vue théorique que pratique, nous nous arrêterons aux solutions qu'on tente d'apporter au problème de l'inadaptation.

Quels faits ou initiatives ces essais de solution concernent-ils? Quels liens les unissent à l'organisation scolaire? Quelles sont les limites et l'ampleur des résultats obtenus? C'est le type de questions auxquelles nous tenterons de répondre et qui devraient nous permettre de distinguer les voies qui peuvent mener ou non à un changement signicatif dans le problème de l'inadaptation.

On constatera que les mesures analysées se présentent comme des aspectr auto-régulateurs du système scolaire qu'elles tendent à maintenir. Donc, elles font partie à leur façon de l'organisation scolaire. Ce point de vue étant admis théoriquement, nous avons cru bon cependant de faire la description et l'analyse de ces mesures dans une partie distincte car il fallait d'abord traiter de l'inadaptation avant d'aborder ce qui est fait pour la résoudre.

3.4.1 CARACTERISTIQUES GENERALES DES ESSAIS DE SOLUTION

Un premier critère définissant une action comme un essai de solution à l'inadaptation est qu'il doit s'agir d'une action positive où la solution à ce problème apparaît comme un objectif clairement défini dans les intentions des personnes engagées dans la poursuite de cette action. C'est pourquoi il apparaît difficile de considérer des actions telles l'exclusion de la classe ou de l'école - même temporairement - comme des essais de solution. Elles éliminent les inadaptés et rétablissent le fonctionnement normal de l'école ou de la classe pour un temps. Mais, et c'est le revers de la médaille, elles peuvent préparer leur élimination définitive, solution drastique à l'inadaptation.

Un deuxième critère doit être mentionné. Nous considérerons comme essai de solution toute mesure qui s'attaque à l'un ou l'autre des phénomènes que nous avons interprétés comme manifestations d'inadaptation. En réalité, nous n'avons pas trouvé, à l'intérieur du milieu scolaire, des interventions s'attaquant au problème de l'inadaptation telle que nous l'avons décrit et relié à l'organisation scolaire. Néanmoins, rien n'empêche d'analyser et d'évaluer les diverses actions prises pour régler ce qu'on tient pour de l'inadaptation aux

différents niveaux de l'organisation scolaire. Même si ces actions et les conceptions qui les sous-tendent ne correspondent pas aux termes de notre analyse, il demeure nécessaire et valable d'en faire l'étude.

En troisième lieu, les actions considérées comme essais de solution prennent forme dans le contexte des deux écoles où s'est effectuée l'enquête bien qu'elle aient pu être conçues et mises en marche à d'autres niveaux de l'organisation scolaire.

En effet, les interventions visant à réduire ou à éliminer l'inadaptation émanent de différents niveaux. Certaines viennent de l'école, un ou plusieurs secteurs y étant impliqués: comité de parents, professeurs et services. D'autres viennent d'instances administratives supérieures: Commission scolaire, ministère de l'Education. Enfin, il en est qui sont le résultat de l'action conjuguée de différents niveaux administratifs.

Sur le territoire administratif auquel appartiennent les deux cas étudiés il existe ainsi un modèle particulier d'intervention qui est en voie de s'établir ailleurs. Ce modèle comporte un plan d'intervention mis sur pied au niveau de la

Commission scolaire et s'adressant à des "zones désignées" à l'intérieur de ce niveau. Une fois l'information diffusée sur les ressources du plan, les instances locales formulent des projets devant répondre à tel ou tel de leurs besoins.

A l'origine financé par la Commission scolaire, le plan est, depuis la régionalisation, financé par le Conseil de l'Ile. Quant à la Commission scolaire, elle continue de fournir l'assistance technique pour la mise au point et la poursuite du projet: un animateur professionnel ou personne-ressource maintient les relations entre l'école et la Commission scolaire. C'est le modèle d'intervention d'Opération Renouveau. En somme, les projets qui s'inscrivent dans ce plan général d'intervention émanent d'une certaine façon de la base mais en deuxième lieu seulement: la ligne et les moyens d'action viennent d'en haut.

Quatrièmement, les interventions que nous analyserons ont une portée individuelle ou collective. L'intervention collective semble en voie de devenir privilégiée dans certains secteurs, notamment les services. Par collectif on entend un projet qui touche le groupe en tant que tel, le groupe étant le plus souvent défini comme le foyer, le niveau, le cycle d'études ou l'école, à la limite. Il est extrêmement rare

que les recherches de solution à l'inadaptation se refèrent à des ensembles plus vastes que la population de l'école.

Enfin, une dernière caractéristique se dégage de l'examen de ces essais de solutions: L'orientation académique ou non-académique. Alors que les unes atteignent directement le contenu et l'organisation des cours, d'autres se rapportent à ce que vivent les étudiants en dehors des cours, certaines enfin s'intéressent à leur expérience scolaire globale.

On pouvait faire intervenir d'autres critères pour décrire les essais de solution à l'inadaptation: durée de l'expérience, caractère plus ou moins coercitif, etc... Ce qu'il ne faut pas perdre de vue est le rapport qui existe entre chacune de ces caractéristiques et l'effet global de régulation qu'entretiennent ces efforts de solution sur l'organisation scolaire.

Nous avons choisi de présenter les diverses mesures de solution suivant qu'elles sont ponctuelles et de courte durée ou qu'elles sont présentes de façon quotidienne dans le fonctionnement de l'appareil scolaire. Les deux catégories de mesures tiennent autant l'une que l'autre de l'organisation scolaire mais on peut supposer que les dernières ont un effet plus com-

plexe, sinon différent, en termes de réduction ou d'atténuation du phénomène d'inadaptation.

3.4.2 LES INTERVENTIONS PONCTUELLES

Dans cette catégorie, on rangera les visites, les journées d'accueil et les camps d'intégration.

- **LES VISITES**

Les visites d'élèves ont lieu au printemps. On invite les élèves de 6e année des écoles primaires faisant partie du bassin de population de la polyvalente à venir visiter l'école et à rencontrer leurs futurs professeurs de même que le personnel des services. Les élèves viennent école par école. La visite dure environ une demi-journée et s'accompagne d'un goûter ou dîner offert gratuitement par l'école. Cette année, on a tenté une expérience nouvelle: on a présenté aux élèves visiteurs un montage audio-visuel préparé par des conseillères d'orientation de la région sous la supervision technique du service audio-visuel de la Commission scolaire. Ce montage traite des cours, des activités para-scolaires, des règlements de l'école etc...

Le point de vue dominant la préparation de ce montage était de réduire l'an-

xiété que nourrissent les jeunes élèves de 6e année vis-à-vis de la nouveauté et de la complexité de l'école polyvalente. Pour mieux rejoindre les étudiants, on a conçu le montage à partir des interrogations qu'ils formulent eux-même: comment fonctionne l'horaire, combien y a-t-il de professeurs, est-on obligé de suivre le cours d'éducation physique? etc, etc... Mais ce sont les conseillères d'orientation qui ont élaboré le texte et qui sont intervenues sur le contenu visuel du document bien qu'elles ne l'aient pas vraiment déterminé[1].

Les visites de parents ressemblent d'assez près aux visites d'élèves. Tous les parents dont un ou des enfants sont inscrits pour la première fois à l'école polyvalente sont invités à visiter l'école et à rencontrer le personnel en place. Dans ce cas, la direction de l'école est présente afin de répondre aux questions des parents en matière d'études ou de conditions de vie en général dans l'école. La direction

---

[1]L'aspect techocratique de la plupart des essais de solution apparaît clairement dans ce cas. Il ressortira de nouveau lors de l'analyse de plusieurs autres projets.

profite aussi de cette rencontre pour communiquer aux parents ses objectifs dans l'administration de l'école et inviter les parents à collaborer à la "bonne marche" de l'établissement.

Les visites des conseillers d'orientation se font à l'école élémentaire même. Ils vont dans les classes de 6e année et font d'abord le bilan de l'expérience vécue à l'élémentaire à partir de jeux, de dessins sur lesquels on essaie de faire verbaliser les enfants. Puis, on répond à leurs questions et on se penche sur les craintes que leur transmet leur entourage sur l'école polyvalente. On leur annonce enfin leur visite prochaine à l'école.

- <u>LES JOURNEES D'ACCUEIL</u>

Les journées d'accueil ont lieu au début de l'année scolaire et veulent faciliter et accélérer l'acclimatation de l'élève à l'école. Le personnel des services et les enseignants sont chargés de guider les nouveaux venus, de les aider à repérer systématiquement leurs locaux et à comprendre leurs horaires. Dans l'une des deux écoles on a préparé pour les élèves de secondaire I un petit manuel-guide qu'on leur remet le jour de la rentrée. Ils y trouvent un plan

de l'école, un blanc de grille-horaire, des espaces réservés à l'inscription des noms de leurs professeurs, du personnel des services etc...

- LES CAMPS D'INTEGRATION

Par les camps d'intégration, l'une des deux écoles étudiées est en train d'établir une tradition dans la recherche des moyens voulant favoriser le passage de l'élémentaire au secondaire. La formule a en effet beaucoup changé avec le temps. A l'origine, c'était des camps de fin de semaine pour des petites équipes dites naturelles et désireuses de poursuivre une réflexion dans le cadre des activités du service de pastorale de l'école. L'expérience de ces camps a atteint son apogée en 1972: on a vécu une trentaine de camps qui ont touché environ 300 élèves sur 1200, soit le quart des élèves de la polyvalente. En 1971, l'idée de camps d'intégration commençait pourtant à faire son chemin. Toujours sur la base d'équipe naturelles, les camps, organisés par la pastorale, sollicitent la collaboration des étudiants de secondaire V qui en avaient déjà fait l'expérience. Fin 1973, sous la demande des parents, les camps d'intégration ("camps du tournant") sont appelés à s'ouvrir davantage à la masse des élèves au lieu de se limiter à des petits groupes naturels.

Actuellement, le camp a lieu à peu près au milieu de l'année scolaire. Il dure trois ou quatre jours et comporte des activités sportives et de détente, des jeux, des échanges animés et orientés vers une meilleure compréhension du vécu de l'étudiant. Le financement des camps provient de différentes sources: vente de chocolat, fonds de la région, cotisation individuelle ($3./personne/ 3 jours).

Autant les élèves du secteur régulier que du secteur ATP (appoint, transition, professionnel court) peuvent maintenant participer aux camps. Les services qui, traditionnellement, ont assumé la préparation et l'animation des camps exigent de plus en plus que les enseignants prennent le relai, étant donné que ce sont eux qui sont le plus en contact avec les élèves à l'école. Cette exigence ne semble pas encore trouver satisfaction sauf au secteur ATP[1].

- PORTEE DE CES INTERVENTIONS

L'évaluation que nous communiquons ici est faite, pour une part, de témoignages recueillis auprès de personnes ayant été engagées dans ces interventions et, pour une autre part, de notre propre point de vue, celui-ci étant lié à notre conception et analyse de l'organisation et de l'inadaptation

[1]Pour cette raison, il n'y a pas eu de camps en secteur régulier pour l'année 1975-76

scolaires. L'évaluation se rattachera à trois aspects: la participation, les effets visés et atteints et l'idéologie à ces interventions.

Quantitativement, la participation à ces différentes initiatives varie beaucoup d'un cas à l'autre et d'une école à l'autre. Ainsi, les élèves sont toujours proportionnellement plus nombreux que leurs parents pour la visite de l'école polyvalente. Pour les premiers, elle fait partie de leur journée scolaire, pour les derniers elle semble supposer un déplacement et un effort inhabituels.

Pour d'autres raisons, les élèves participent encore nombreux aux camps d'intégration: environ 2/3 des élèves du secteur ATP y ont participé en 1976. Ces camps semblent très populaires. Les activités de plein-air et les jeux, le contexte de la campagne, des possibilités de communications accrues par un climat plus libre ont, sans aucun doute, un pouvoir d'attraction important sur les élèves.

Quant aux parents, nous avons été témoin d'une de leurs visites à l'école et trois parents sur vingt-cinq ménages étaient présents pour une des classes de 6e année. Par contre, dans l'autre école, on nous a dit que deux cents

parents des trois cents élèves inscrits en secondaire y étaient venus.

Chez les enseignants, la participation est également partagée selon les circonstances et l'évolution des situations les concernant. Règle générale, on peut dire que la participation des diverses catégories de personnes pouvant assumer des responsabilités en vue d'une solution à l'inadaptation est toujours fonction du statut occupé dans l'école à un moment donné.

Ainsi, on a noté que la participation des parents à ce genre d'initiatives est très inégale. En plus de ce manque de participation, on se plaint de leur faible présence lorsqu'ils sont convoqués pour venir chercher les bulletins de leurs enfants. Ce sont toujours ceux qui ont le moins besoin de venir qui viennent, dit-on. Mais il est facile de saisir le pourquoi de cet état de faits. Les parents ne font pas partie de l'école, ils n'y ont aucun pouvoir et les organes consultatifs qui sont supposés les représenter ne les représentent pas[1]. La distance qu'ils prennent face

[1]Cette affirmation s'appuie le très faible taux de participation au moment de l'élection du comité de parents. Notons que le même phénomène se reproduit ailleurs.

à ce qui se passe à l'école peut s'expliquer, en partie, par l'impossibilité de prendre aucune décision en tant que groupe. Aussi, lorsque les parents se font dire, au moment de leur visite, que l'école sera telle qu'ils la construiront, on peut se demander: à partir d'où la construiront-ils, avec quels instruments, avec quel pouvoir? A cela s'ajoute l'effet des conditions sociales d'existence qui, dans le milieu où s'est réalisée notre étude, supposent des préoccupations matérielles quotidiennes: famille nombreuse à nourrir, statut de main d'oeuvre sous-rémunérée, emplois instables, coûts de l'habitation sans cesse croissants etc.

Face à l'expérience que s'apprêtent à vivre leurs enfants, les parents préfèrent attendre que les problèmes se posent dans le concret pour y faire face. Des rencontres organisées à l'école et par l'école pour parler des problèmes éventuels qui attendent leurs enfants n'ont pas l'air de les motiver plus qu'il ne faut: seule vient une minorité; on parle peu, on pose peu de questions[1]. En cela, les parents

[1]Lors de l'enquête, on nous a fait voir, à quelques reprises, que les questions des parents témoignaient de préoccupations fort traditionnelles et surtout relatives à la discipline. Mais comment pourrait-on s'attendre à autre chose? L'école s'est toujours repliée sur elle-même. Au secondaire, les parents commencent à peine à y pénétrer et à la comprendre. Comment pourraient-ils être déjà à l'avant-garde des solutions à des problèmes qui leur ont échappé jusqu'à ce jour? D'ailleurs, les parents qui viennent à ce genre de rencontres sont peut-être représentatifs d'une catégorie de parents seulement...

manifestent une attitude empreinte de réalisme et de pragmatisme. Si cette situation n'est pas en tant que telle désirable elle apparaît du moins fort compréhensible.

Il en va de même pour les enseignants. Leur statut est sans cesse en évolution à l'intérieur d'un rapport de force. On se rappellera que lorsqu'on leur a demandé de venir présenter aux futurs étudiants de secondaire I les cours qu'ils allaient leur donner, ils ont refusé de le faire parce qu'ils ignoraient toujours le contenu de leur tâche pour l'année suivante. La crise régnant dans les négociations était alors à son plus fort, en particulier au chapitre de la tâche.

Les effets atteints par les mesures décrites sont assez difficiles à déterminer avec précision. Globalement, on voulait faciliter le passage de l'élémentaire au secondaire, accélérer et améliorer l'intégration de l'étudiant à son milieu scolaire. Sans mettre, pour l'instant, cet objectif en question, nous croyons qu'il a été en bonne mesure atteint si l'on se fie à l'énergie qu'on était de nouveau prêt à investir, cette année, pour la poursuite de ces actions; si l'on se fie encore aux témoignages de différentes personnes qui y ont participé, on doit en déduire que les étudiants y répondent positivement et que leur comportement se modifie: ils assimirapidement le plan de l'école, ils apprennent à mieux connaître leurs professeurs,

et le personnel des services[1], ils développent des relations plus significatives entre eux: selon un animateur de pastorale ce sont les étudiants qui ont participé aux camps qui sont les plus actifs et les plus portés à exercer un leadership sur leurs pairs à l'école.

Cette modification du comportement une fois admise dans les faits, sommes-nous en mesure de dire qu'elle correspond à une réduction ou à une disparition du phénomène d'inadaptation? Nous croyons que non et c'est en examinant l'idéologie qui anime ces essais de solution que nous verrons pourquoi?

De tous les essais décrits et analysés, il ressort qu'on veut principalement adapter l'enfant à l'école et non l'école à l'enfant. On veut la rendre plus attrayante, on veut en atténuer les aspects rébarbatifs. Cette affirmation ne veut pas porter atteinte à la bonne volonté des personnes qui ont pris part et animé ces interventions, Mais cette bonne volonté semble avoir peu de poids à côté de l'effet global des structures scolaires.

---

[1]Un travailleur social confiait qu'après les camps d'intégration, les étudiants venaient beaucoup plus nombreux le consulter de façon spontanée.

Ces structures se sont révélées propices à engendrer de l'inadaptation. Nous nous demandons alors pourquoi il faudrait y adapter l'étudiant. Evidemment, il y a une question de survie à court terme. On a voulu éviter que se reproduisent, à chaque année, des faits pénibles: étudiants en pleurs dans les coins des casiers, étudiants ayant perdu leurs effets, s'étant égarés eux-mêmes, se sentant seuls à l'école, n'osant même pas y entrer parfois.

Cet objectif atteint, l'inadaptation subsiste cependant sous diverses formes dont il a été question plus-haut. Nous allons voir maintenant comment certaines mesures s'y attaquent autrement.

3.4.3 LES INTERVENTIONS DE LONGUE DUREE

Même s'il existe de nombreuses tentatives de ce genre, nous avons choisi d'en analyser quatre, celles qui, par leur ampleur et leur lien à l'organisation scolaire, semblent les plus intéressantes en termes de solutions au moyen d'un réaménagement des structures. Ces quatre interventions sont l'encadrement par cellules et par foyers stables, les classes et foyers de récupération, l'encadrement disciplinaire - et - pédagogique, l'équipe multidisciplinaire. Après

les avoir décrits, nous ferons une évaluation distincte pour chacun de ces projets.

- L'ENCADREMENT PAR CELLULES ET PAR FOYERS STABLES

Les deux écoles qui ont été l'objet de notre enquête ne présentent pas deux formules d'encadrement identiques. En réalité, dans l'une des deux, il est difficile de parler d'encadrement: on s'est limité à réunir les élèves de secondaire I en groupes stables fréquentant toujours les mêmes locaux: un local pour les cours de base et quelques uns des cours spécialisés et un certain nombre d'autres locaux pour le reste des cours spécialisés.

Cette formule n'a pas d'implications pédagogiques particulières. Il existe bien un encadrement des professeurs par matière et pour tous les niveaux mais c'est demeuré à l'état de projet. Ajoutons enfin que l'existence de foyers stables ne représente pas, ni aux yeux des enseignants ni aux yeux de la nouvelle direction une véritable formule d'encadrement.

L'autre école connaît, depuis deux ans, l'encadrement par cellules qui est une formule plus complexe. Les élèves de

secondaire I sont partagés en groupes stables et homogènes correspondant aux voies académiques dans les matières de base. Les foyers sont à leur tour intégrés à une cellule. Il y a trois cellules pour l'ensemble du secondaire I. Chaque cellule comporte quatre foyers de voies différentes. Les cellules sont donc de "force"inégale compte tenu de leur composition:

cellule A : 3 groupes de voie allégée très faibles
1 groupe de voie régulière

1 groupe de classe d'appoint, le foyer 113 dont il sera question plus loin.

cellule B : 2 groupes de voie allégée faibles
2 groupes de voie régulière

cellule C : 2 groupes de voie allégée moins faibles
2 groupes de voie régulière

L'encadrement par cellules touche autant les professeurs que les élèves. Le professeur qui enseigne une des matières de base n'enseigne que dans une seule cellule et au seul niveau du secondaire I. Etant donné le plus petit nombre de périodes à l'horaire pour les matières spécialisées, les enseignants qui en sont responsables peuvent travailler dans différentes cellules et/ou différents niveaux.

L'encadrement par cellules a des implications pédagogiques précises. Tous les enseignants d'une même cellule sont appelés à avoir entre eux des rapports structurés se concrétisant dans des rencontres échelonnées tout au long de l'année. Au moment de ces échanges, on discute des problèmes généraux de la cellule, des cas d'élèves etc. Il arrive aussi que les professeurs d'une même cellule se réunissent pour rencontrer un ou des élèves leur ayant posé des problèmes particuliers.

Dans ces dernières rencontres, on fait des mises au point; en principe, les professeurs s'entendent d'avance entre eux pour ne pas coincer l'élève dans une position difficile et pour ne pas faire son procès. Le but visé est de comprendre la situation et d'amener un changement. En général, on a constaté que les élèves concernés se rendent à ces rencontres bien qu'elles soient libres ce qui laisse supposer qu'ils en tireraient certains bénéfices.

L'encadrement par cellules prévoit un autre type de rapports structurés. Tous les professeurs enseignant les matières de base dans les différentes cellules se réunissent pour discuter de programmes, pour préparer des examens communs. Contrairement aux précédentes, ces rencontres ont une orientation spécifiquement académique.

La formule d'encadrement par cellules a une portée structurelle considérable. Elle atteint certaines des contraintes de l'organisation scolaire exposées antérieurement dans ce rapport. Par contre, elle n'a aucune prise sur d'autres contraintes non moins importantes.

En principe l'encadrement prévoyait un ratio maître-élèves maximum de 30[1]. Pour respecter ce maximum il aurait fallu augmenter le nombre de groupes d'élèves et engager de nouveaux professeurs. Mais telle qu'appliquée, la formule d'encadrement a supposé que certains enseignants étaient favorisés au détriment des autres. Alors que les uns avaient 20 périodes, d'autres en avaient 25 à cause du nombre moyen de groupes d'élèves par enseignant se situant entre 3.8 et 4.1 et non d'un nombre maximum. Considérant l'ensemble de l'école, la formule d'encadrement introduisait un élément de compétition dans les rapports entre enseignants.

---

[1]Pour voir les conséquences découlant d'une réduction ou d'une augmentation de ce ratio, on se référera au chapitre portant sur les contraintes structurelles.

Parce que la formule n'a pas été rigoureusement appliquée, l'effet a été moins grand que prévu mais la portée pédagogique de l'encadrement s'en est trouvée limitée du même coup. Sur les douze foyers de secondaire I, on en trouvait dix qui, sur les listes officielles émises au début de l'année, comptaient plus de trente élèves. Au cours du deuxième semestre, une fois le nombre d'élèves stabilisé, on trouvait encore huit foyers de plus de trente élèves[1].

En dehors de cette possibilité accrue de compétition au plan global, l'encadrement semble avoir favorisé l'apparition d'une nouvelle identification chez les enseignants: on échange davantage de façon informelle à l'intérieur d'une même cellule, on se sent reconnu auprès des autres enseignants et de la direction comme appartenant à telle ou telle cellule. C'est surtout durant la première année de son application que l'encadrement a été plus clairement senti et a donné lieu à de fréquentes discussions. Une fois compris le fonctionnement de la formule et passé l'effet de nouveauté, la fréquence des échanges a tendu à se limiter.

---

[1]Toute compilation du nombre d'élèves est une opération délicate à effectuer étant donné les changements continuels dans les inscriptions et l'émission constante de nouvelles listes au cours de l'année académique.

L'encadrement par cellules peut, en principe, avoir un effet direct important sur les programmes d'étude. Pourtant si, les discussions entre professeurs enseignant dans les matières de base ont pu être à l'origine de réflexions et d'orientations nouvelles dans les méthodes pédagogiques, tel n'a pas toujours été le cas et il semble que l'encadrement formel n'a pas toujours réussi à surmonter les divergences de vues en matière d'enseignement et d'éducation. Il faut ajouter cependant que la formule est encore nouvelle et n'a pas pu faire toutes ses preuves en ce domaine comme en d'autres.

Une autre des contraintes structurelles a été atteinte par la formule d'encadrement: la taille de l'école. Les foyers de secondaire I se situant tous sur un même étage et d'un même côté de l'école, on a vu apparaître une nouvelle ambiance, plus humaine et plus chaleureuse, dans ce vaste ensemble qu'est la polyvalente. C'est pour ainsi dire l'apparition d'une école dans l'école. Par ailleurs, l'encadrement a-t-il changé quelque chose au rapport entre la taille de l'école et les ressources? La question reste ouverte, les données ne nous permettant pas d'y répondre. Ce que l'on sait cependant est que l'élargissement de la formule d'encadrement est difficile à entrevoir dans le système actuel de la polyvalente: le gel de l'utilisation des locaux qu'elle exige contredit la

rotation et l'utilisation maximum des locaux par les groupes. Ceci est d'ailleurs à la source d'une critique sévère entendue chez les enseignants: l'école, c'est un empilement de blocs de béton faite pour rassembler le plus grand nombre d'étudiants possible afin que ça coûte le moins cher possible.

Parmi les contraintes qui n'ont pas été affectées par la formule d'encadrement, il faut souligner le classement par voies. Les voies ont subsisté et les cellules étant de force inégale, enseignants et élèves de la cellule la plus faible ont eu à affronter, à un degré peut-être encore plus élevé, les difficultés dont on a fait état à ce propos. En d'autres termes, la cellule peut hypothétiquement amplifier l'effet des voies académiques. En réalité on nous a transmis que ces difficultés n'ont pas rendu négative pour les enseignants, l'expérience de travail dans la cellule en question[1].

Finalement, un des effets les plus nets de l'encadrement par cellules est la stabilisation des élèves. La dispersion matérielle et mentale est réduite: l'enseignant est plus à même de prendre le pouls de ses élèves et de s'adapter à leur

[1]L'an prochain, on formera des foyers hétérogènes et des cellules de force inégale sauf pour le cours de mathématiques.

état d'esprit. En outre, l'existence de foyers stables tend à favoriser le développement d'un sens d'appartenance à un groupe chez les étudiants. Des entrevues que nous avons eues avec eux, il se dégage que les relations que les étudiants ont entre eux s'établissent surtout au niveau du foyer.

Comme l'encadrement n'existe qu'au secondaire I, on nous a souligné qu'il ne faisait que retarder la maturation de l'élève. Nous pourrions même aller plus loin et dire, qu'avec un délai d'un an, l'élève se retrouve dans le système intégral de la polyvalence. Le passage a-t-il été adouci, ce système n'en demeure pas moins le même pour les années qui suivent.

- LA RECUPERATION

La recherche a révélé l'existence de trois formes de récupération pour les deux écoles à l'étude. En allant de la forme la moins complexe à la plus complexe au point de vue de l'organisation des cours, nous trouvons en premier lieu l'enseignement individuel ou par petits groupes, l'augmentation des périodes d'enseignement des matières de base et le foyer spécial de récupération.

L'enseignement individuel ou par petits groupes, que nous avons constaté dans une des deux écoles seulement, est assuré par un professeur libéré de la tâche habituelle de l'enseignant. Cette récupération n'existe que dans les matières de base. Dès qu'un ou des étudiants accusent un retard sensible sur le groupe, que ce soit pour cause d'absence ou autres, ils sont retirés temporairement de leur groupe et confiés au professeur de récupération.

La clef de cette formule tient au rapprochement entre le professeur et l'élève. On suit mieux l'élève qui, de son côté, sent qu'il est aidé et qu'on s'occupe de lui. Cet enseignement permet une action - réaction constante et stimule beaucoup l'élève. Elle a de plus l'avantage d'être très souple; les cours de récupération peuvent se donner à quelques heures d'avis et pour la durée que le professeur jugera nécessaire. De l'avis du professeur chargé de donner ces cours, cette formule donne parfois des résultats remarquables.

Le deuxième type de récupération se fait à l'intérieur de groupes-classes dits de récupération. Dans ce cas, on a doublé le nombre de périodes en français et en mathématiques. L'intérêt de ces classes réside dans une communication accrue entre le professeur et les élèves. Pour les enseignants qui

donnent ces cours, il s'agit d'un choix fait sur la base d'une expérience pédagogique qui avait été tentée l'année précédente dans la même école[1].

Pour les enseignants, l'expérience de ces classes de récupération s'avère enrichissante mais très exigeante: les élèves sont émotivement instables, requièrent énormément d'attention et ont tendance à développer des relations de dépendance face au professeur. En plus d'éviter l'ancrage de telles relations, ce dernier doit toujours être prêt à reviser ses plans et à s'adapter à l'état d'esprit où il trouve ses élèves. En réalité la formule n'équivaut pas seulement à un changement quantitatif dans le nombre de périodes de cours mais à une approche pédagogique qualitativement différente de celle que l'on utilise dans les classes ordinaires.

Les résultats atteints par cette expérience se font au prix d'efforts considérables chez les professeurs qui ne bénéficient pas d'un allègement de leur tâche. Leurs groupes sont essentiellement formés d'élèves à la fois lents, turbulents

---

[1]C'était une expérience d'encadrement différente de celle dont on vient de parler mais qui a été interrompue par la nouvelle direction pour des raisons qui ne nous ont pas été dévoilées. Nous y reviendrons plus loin. Voir Autres essais de solution.

et absentéistes alors que, dans les classes ordinaires, ils ne constituent qu'une minorité. En somme, on s'en remet beaucoup aux professeurs qui se plaignent de manquer de temps et de ne pas trouver les conditions objectives de travail susceptibles de créer l'esprit d'équipe qu'ils jugent nécessaire à ce type d'expérience. Nous croyons finalement que l'ensemble de ces limites est attribuable au manque de clarté dans la définition des objectifs fixés au départ.

La troisième version des classes de récupération consiste en un foyer stable intégré à la structure d'encadrement par cellules. Un seul professeur enseigne toutes les matières de base et, en plus, la biologie. Les autres matières sont dispensées comme dans les autres foyers. L'enseignante responsable du foyer 113 participe aux activités pédagogiques relatives à sa cellule et aux matières qu'elle enseigne. On a tenu à limiter le nombre d'élèves à vingt étant donné le travail d'apprentissage considérable qui devait être fait auprès des élèves: ils accusaient tous, au début, des retards ou des blocages assez importants.

Avec le foyer 113, on est devant une expérience se rapprochant assez étroitement du titulariat. A la fin de l'année scolaire, on a fait un bilan très positif de cette expérience.

Les problèmes de discipline ont été en bonne partie éliminés à la source: le professeur connaissant bien ses élèves, pouvant prévoir leurs besoins et leurs réactions, tensions et frustrations ont moins de chances d'apparaître. Ainsi, les écarts de comportement sont moins fréquents chez l'élève qui obtient l'attention et, aussi, l'affection dont il a besoin. L'apprentissage se fonde sur une détermination préalable des acquis antérieurs et des vides à combler.

L'identification qu'on admet généralement comme processus essentiel au développement psychologique et mental de l'individu peut davantage se réaliser ici que dans une situation de changements constants de professeurs et, donc, de comportements. Cette identification permet en outre le renforcement de l'esprit de groupe chez les élèves. Or, cela n'est sans doute pas négatif, que l'on tienne compte seulement de l'anonymat qui caractérise les relations à l'école polyvalente aux dire de ceux qui la fréquentent.

Au point de vue académique les résultats atteints par le foyer de récupération sont non moins équivoques: sur les 19 élèves qu'ils étaient à la fin de l'année scolaire, 10 retournent à un classement normal, c'est-à-dire dans les foyers ordinaires, en voie allégée ou régulière pour le français et

les mathématiques. Les autres seront de nouveau inscrits en foyer spécial au secondaire II ou reprendront le secondaire I. Néanmoins, compte tenu du blocage qui caractérise le système des voies, une promotion en voie allégée ne constitue pas un avantage en soi.

Cela doit être relié à un autre élément d'évaluation de la formule du foyer de récupération. Le foyer 113 maintient les élèves dans une atmosphère de communications étroites et de protection même; on craint qu'ils ne finissent par devenir dépendants et soient ensuite incapables de se débrouiller par eux-mêmes quand ils auront rejoint les rangs de la polyvalente.

Cette préoccupation constante chez les personnes qui ont assumé le projet nous renvoie à un niveau d'analyse tenant compte du contexte global de l'école. Comme toute expérience marginale et relativement brève - une année représente peu de temps dans le développement d'un individu - le foyer de récupération peut voir ses résultats compromis une fois que les élèves auront réintégré le circuit ordinaire de l'école. Même si, au mieux, ils ont suffisamment développé leur potentiel pour y faire face comme les autres, ils subiront, comme les autres, des contraintes dont l'effet apparaît

négatif. Cette expérience isolée, aussi emballante qu'elle soit, ne change pas le système. Elle fournit cependant des idées intéressantes pour le changer parce qu'elle traduit, à l'envers, les effets négatifs des contraintes de l'organisation scolaire. Ratio maître-élèves, programmes, voies, en particulier.

- L'ENCADREMENT DISCIPLINAIRE - ET - PEDAGOGIQUE

Dans une des écoles où a été menée la recherche, une nouvelle équipe de direction s'installait au début de l'année scolaire. Un des objectifs qu'elle présentait comme moyen d'améliorer le climat général de l'école était l'encadrement disciplinaire: contrôle accrû des absences et des déplacements des élèves etc... Ce contrôle devait se doubler d'un encadrement pédagogique. Par là, on entendait une supervision plus étroite du travail effectué par les enseignants.

Il était prévu que l'encadrement disciplinaire prendrait forme au niveau de toute l'école et non seulement au premier cycle. Cela s'est amorcé par les méthodes bureaucratiques les plus traditionnelles: formule bleue, formule rose, formule jaune à remplir, bilan à dresser, copies à reproduire et à distribuer etc... La mise en place de cette formule d'encadrement s'est opérée dans des conditions assez difficiles:

changements nombreux dans le personnel de soutien - principal instrument de ce contrôle - irrégularité du rythme des activités scolaires à cause des conflits de travail touchant tous les secteurs: personnel de soutien, professionnels, enseignants.

A ces conditions, il faut ajouter l'indifférence ou la résistance des enseignants qui se sont vus enlever une formule d'encadrement qu'ils avaient eux-mêmes conçue l'an dernier au niveau du secondaire I. On avait ainsi procédé à un partage des foyers en deux groupes: nombres pairs, nombres impairs. Les horaires des enseignants se recoupaient de sorte qu'ils pouvaient avoir des réunions pédagogiques. Ils pouvaient aussi tenter l'expérience du "team-teaching" lorsque la matière le permettait. En plus, les professeurs du secondaire I disposaient d'un local où ils pouvaient se retrouver pour des échanges informels plus fréquents. Ce local leur a été enlevé. Enfin, ils s'étaient entendus sur une façon de contrôler les présences qui leur aurait permis à tout moment de savoir quels cours un étudiant pouvait manquer systématiquement ou non[1].

---

[1] Toutefois, ce contrôle ne semble pas avoir bien fonctionné, si on s'entient à d'autres commentaires.

Aussi, lorsque la nouvelle direction leur a demandé de collaborer à un nouveau type de contrôle des absences, d'effectuer des surveillances, de soumettre leurs listes de notes et leurs plans de cours, elle s'est heurtée à une critique amère de la part des enseignants, sinon à un refus catégorique chez certains.

Si cette double formule d'encadrement pouvait entraîner certains effets sur l'inadaptation - nous pensons à son contenu académique - le moins qu'on puisse dire est qu'elle est mal partie. Son caractère coecitif quant aux élèves n'apparaît pas comme un moyen efficace de supprimer le caractère aliénant de l'organisation scolaire que nous avons postulé comme étant à l'origine de l'inadaptation. Au contraire, elle le renforce. Finalement, ces mesures ajoutent à l'insatisfaction des enseignants, ce qui n'est pas pour encourager chez eux des initiatives pour améliorer la qualité de leur travail. Et même si l'on réussit, par un contrôle plus serré, à abaisser le taux d'absentéisme chez les élèves, cette mesure ne change rien par elle seule à la qualité de l'expérience scolaire. Elle peut, au contraire, la conditionner négativement.

- L'EQUIPE MULTIDISCIPLINAIRE

Comme dans le cas de l'encadrement par cellules, l'équipe multidisciplinaire constitue une expérience originale dans le milieu scolaire. Un des projets d'Opération Renouveau, l'équipe multidisciplinaire a été mise en place pour résoudre les problèmes des étudiants du 1er cycle du secondaire. Elle fait appel à deux types de ressources: des ressources intérieures et extérieures à l'école. Les ressources intérieures comprennent le personnel des services, les membres de la direction concernés (adjoints au secondaire I et II, adjoint aux études), un professeur tuteur pour chaque niveau. Les ressources extérieures proviennent du secteur psychiâtrique de l'hôpital Ste-Justine: un psychiâtre, deux psycho-pédagogues maintenant rattachés au centre local de services communautaire viennent à une fréquence d'environ une fois par mois rencontrer le personnel de l'école pour étudier les cas d'inadaptation les plus aigus et rechercher les moyens de solution possibles.

Sommairement, l'équipe fonctionne de la manière suivante: à chaque niveau, le professeur tuteur est chargé de prendre note de tous les cas d'élèves qui sont portés à l'attention de la direction de la part des enseignants. On parle ainsi de comportement et de cas d'absentéisme. Dans un premier temps, le tuteur [illegible]e

de résoudre le cas en rencontrant le ou les professeurs et l'élève concernés. Si un changement significatif se produit, l'affaire est close. Sinon, l'équipe étudie le cas et élabore une approche pour le résoudre. Lorsque des cas plus sérieux se présentent, le psychiâtre et/ou les psycho-pédagogues assumeront le traitement: thérapie individuelle, ateliers etc... Il est évident que, dans les faits, cette division du travail n'est pas aussi clairement tranchée: certains cas, par exemple, seront discutés par l'équipe au grand complet mais l'intervention sera menée par le tuteur ou le travailleur social selon la nature du problème. Au sein de l'équipe, la tendance est à ce que le personnel de l'école arrive à trouver une solution au plus grand nombre de cas possible et que les spécialistes n'entrent en jeu que dans les cas les plus complexes ou les plus résistants.

Sous ce rapport, nous touchons à deux aspects problématiques du fonctionnement de l'équipe multidisciplinaire. L'un tient à la taille de la population qui, dans l'école, peut bénéficier de ces services, l'autre tient au caractère professionnel (spécialisé) et extérieur des interventions.

Dans les faits, l'équipe a de nombreux cas à traiter mais elle ne trouve pas toujours le temps de le faire. Parfois,

les délais s'étirent et l'étudiant reste en attente. Le tuteur pourra alors entreprendre une action d'urgence pour éviter qu'un cas ne s'aggrave. Mais il ne peut tout régler à lui seul - il y a plus de quatre cents étudiants au secondaire I - d'autant plus que c'est une tâche qu'il exerce à temps partiel seulement.

Au niveau des conceptions du rôle de l'équipe, deux points de vue distinguent les personnes qui y travaillent: les unes pensent que l'équipe est là pour la masse et éprouvent une certaine insatisfaction face à la lenteur que prennent certains cas à s'améliorer tant soit peu. D'autres pensent que l'équipe doit faire un travail de longue haleine, peu importe la rapidité des résultats. D'après les informations reçues, cette divergence de vues ne semble pas avoir entravé le fonctionnement de l'équipe mais il est à prévoir que des choix devront être faits à ce sujet. Ces choix impliqueront, il va sans dire, une analyse précise des besoins.

L'autre aspect pose déjà des difficultés non négligeables. D'abord, on soutient - chez les enseignants notamment - que c'est le personnel de l'école qui est le mieux placé pour aider les étudiants à surmonter leurs problèmes: ce personnel les connaît mieux que des spécialistes venant de l'extérieur

et il vit quotidiennement ces problèmes avec eux. En plus, l'appel aux spécialistes risque de marginaliser davantage des éléments qui le sont déjà. Les faits viennent d'ailleurs appuyer cette prise de position: à partir du moment où il a été question de traitement psychiâtrique, deux élèves se sont mis à manifester ouvertement des attitudes un peu aberrantes. L'un deux a exigé de ses camarades qu'ils le désignent du nom d'un simple d'esprit bien connu des auditeurs d'une série télivisée. A priori, il n'y a pas là de quoi faire un drame: peut-être s'agissait-il simplement d'une manière contradictoire et humoristique de dire aux autres qu'il n'était pas fou. Mais il y a lieu de se poser des questions sur la pertinence et la finalité de ce type d'intervention. La méfiance extraordinaire qu'on entretient dans ce milieu social vis-à-vis de tout ce qui porte l'étiquette de psychiâtre et de psychiatrie renforce la nécessité d'une démarche critique, processus déjà engagé dans les faits, doit-on ajouter.

Finalement, le point de vue qui veut mettre l'accent sur les ressources locales se justifie à l'idée que tout succès, même partiel, remporté sur le terrain de l'inadaptation peut avoir un effet d'entraînement considérable: quand on a trouvé un élément de solution par ses propres moyens, on est stimulé à aller plus loin et cet effet se répercute sur les autres.

Trois éléments de critique doivent encore être apportés à cette expérience de l'équipe multidisciplinaire. Premièrement, les enseignants n'acceptent pas toujours le rôle que joue le professeur tuteur auprès d'eux[1] et auprès des élèves. On y voit une forme d'ingérance dans ses propres affaires ou on considère qu'on a rien à attendre de cette équipe: on ne réfère alors aucun étudiant. Donc, le dépistage des cas apparaît limité à la base.

Ensuite, l'équipe est sous l'autorité de la direction. Cela ne veut pas dire que la direction impose systématiquement son point de vue. Ce serait une contradiction trop évidente... La plupart des témoignages expriment le contraire: on discute ensemble, on cherche à arriver à un consensus. Mais dans les cas litigieux, c'est la direction qui a le dernier mot. Ce fait accentue, à notre avis, le caractère très relatif de l'autonomie des services dans l'école.

Finalement, le travail de l'équipe donne lieu à la confection de nombreux dossiers sur les étudiants-problèmes. Pour les

---

[1]Ce n'est pas la majorité d'après l'un des deux tuteurs. Malheureusement, nous n'avons pas de données précises globales à ce sujet.

avoir consultés, nous sommes en mesure d'affirmer que ces dossiers sont porteurs de jugements de valeur inacceptables sur la personnalité des étudiants. On peut y lire des descriptions telles "étudiant hypocrite" ou"étudiant menteur". Ces formulations qui laissent supposer des attitudes pédagogiques discutables devraient disparaître des dossiers. On pourrait objecter que le langage technocratique revient au même. En quoi la formule "l'étudiant cherche à détourner l'attention du professeur sur les autres alors qu'il dérange la classe" par exemple est- elle différente de "l'étudiant est hypocrite"? La première implique une condamnation, une attitude répressive qui nous semblent incompatibles avec des actions ayant pour objectif de résoudre les problèmes des étudiants.

En guise de conclusion sur ce dernier type d'essais de solution à l'inadaptation, nous croyons pouvoir affirmer qu'à part l'encadrement disciplinaire, ces essais ont un effet sensible sur la dynamique du comportement des étudiants ou sur la qualité de la vie à l'école: les étudiants sont moins anxieux, ils s'identifient davantage à leurs professeurs, ils s'ouvrent sur leurs problèmes, les enseignants ont plus d'occasions de se parler, de se critiquer entre eux, de reviser leur conception de la discipline. Pourtant, cet effet apparaît encore comme un effet de réforme sur les structures scolaires. Dès

lors, elles deviennent plus efficaces à intégrer l'étudiant et nous nous demandons si les conflits qui forment le noyau de l'inadaptation ne sont pas seulement portés à un niveau supérieur. Dans l'évolution de ces différents projets, il faut aussi s'interroger sur le rôle joué par l'administration régionale qui se fait le promoteur d'initiatives qu'elle ne semble pas soutenir jusqu'à la fin[1].

- AUTRES ESSAIS DE SOLUTION

Dans une toute dernière partie, nous présenterons, dans leurs grandes lignes, trois initiatives qui s'avéraient difficiles à classer soit qu'elles sont restées embryonnaires, soit que leur point de départ ait été assez éloigné d'un effort de solution à l'inadaptation comme tel.

La première de ces deux initiatives est celle qui, dans l'une des deux écoles, voulait intensifier l'action des services aux étudiants au niveau du premier cycle et orienter cette action vers un travail multidisciplinaire. Cette initiative s'est soldée par un échec attribuable à diverses raisons selon le point de vue où l'on se place.

---

[1]Cf. l'expérience d'encadrement, dans une des deux écoles étudiées faisait partie d'un plan à moyen terme qui a trouvé fin prématurément.

D'après le personnel des services, cela tient à un manque de communication, à une incompatibilité dans les styles de travail et dans les façons d'interpréter les problèmes; ultimement, à un conflit hiérarchique proprement dit. De son côté, la direction insiste sur le fait de son arrivée récente à l'école et sur les différences de personnalité.

Mais il est un fait qui dépasse et éclaire ces points de vue différents. Il s'agit d'un fait d'organisation: tant que la direction maintient son propre système de dépistage des problèmes, tant qu'elle cherche à les résoudre que par les moyens qu'elle a elle-même établis (rencontres d'élèves, téléphones aux parents, feuilles de route), tant qu'elle ne réfère les étudiants aux services qu'en tout dernier ressort, il est impossible de parler, en même temps, d'intensification du travail des services et aussi d'orientation multidisciplinaire. De toutes façons, ce travail multidisciplinaire devait se réaliser sous la coordination d'un membre de l'équipe de direction. C'est encore un signe du peu d'autonomie où se conçoit l'action des services à l'école.

A cette interférence de la part de la direction s'ajoutait un certain vide de relations entre les enseignants et les services, vide qui est difficile à expliquer avec certitude.

Sentiment d'insécurité et de compétition? Absence de mécanismes permettant des échanges réels? Les deux hypothèses demeurent non vérifiées.

Notons finalement que, tel que nous l'avons constaté au moment de l'enquête, le contenu de la tâche du personnel des services rendait presque inconcevable tout accroissement de leurs activités à moins d'une réorganisation fondamentale. Or, cette réorganisation n'a pas eu lieu, le travail multidisciplinaire n'ayant pas dépassé le stade de projet malgré les intentions avouées.

"Eco-par-ado" est un deuxième essai de solution ayant subi un sort analogue au précédent. Petit groupe de parents désireux de s'attaquer au problème de l'absentéisme, le projet s'est vite heurté à la non-participation des parents. Devenu par la suite "Echo-par-ado" le projet s'est défini comme un effort pour accroître la diffusion de l'information et la communication entre les divers secteurs de l'école. Pratiquement, "Echo-par-ado" apparaît comme un des sous-comités du comité de parents à l'école et paradoxalement[1], lors d'une entrevue, il s'est défini comme tel. Composé de deux parents, il veut

---

[1]Echo-par-ado, a en réalité, un statut distinct du comité de parents.

renseigner l'ensemble des parents sur tout ce qui se passe à l'école au moyen d'une chaîne téléphonique et de la publication d un petit bulletin de nouvelles disponible à tout le monde à l'intérieur de l'école. Le projet dispose d'un local où l'on se rencontre pour le café et où l'on compile divers documents. Actuellement, "Echo-par-ado" prend plutôt l'allure d'un service plutôt que d'un regroupement de gens voulant prendre leurs problèmes en mains. Financé par "Opération Renouveau", l'avenir de "Echo-par-ado" reste incertain et soumis aux aléas des décisions administratives.

Comme il ne peut avoir que des effets très diffus, il est presque impossible d'évaluer avec plus de précision les résultats que le projet aurait atteints[1].

Nous arrivons à l'analyse d'un dernier projet, le plein-air. Avant même de porter ce titre officiel, les activités de plein-air visaient l'amélioration des relations maître-élèves[2]; elles voulaient aussi fournir l'occasion à ces enfants du béton et

---

[1]L'analyse ultérieure de notre matériel apportera des éclairages nouveaux sur ce projet. Pour l'instant, nous avons choisi de ne pas aller au-delà de ces remarques.

[2]C'est la raison principale pour laquelle nous en parlons en tant qu'essai de solution à l'inadaptation scolaire.

de l'asphalte d'aller respirer l'air pur, de faire l'expérience d'espaces différents, de se former à des activités sportives.

Le projet plein-air existe maintenant en tant que tel et suscite de l'enthousiasme chez les enseignants, les élèves et les parents. Des relations maîtres-élèves d'un genre nouveau font leur apparition: plus de camaraderie, moins d'autorité entre eux. On finit par mieux se connaître et cela se répercute sur les relations qu'on a de retour à l'école. Pour le professeur, la nature offre des ressources pédagogiques que la salle de classe la plus moderne et la mieux équipée ne pourrait offrir. C'est l'enseignement sur le vif.

L'information obtenue sur le plein-air révèle clairement une chose. Comme dans le cas de la formule d'encadrement par cellules, on modifie certaines contraintes structurelles, celle en particulier des programmes d'études. On ne se trouve plus devant un savoir préparé d'avance dont les étapes et les techniques sont prévues. Il faut observer, improviser, prévoir à partir de la situation telle qu'elle se présente. Il faut tenir compte des ressources et des dangers de l'environnement, il faut tenir compte du corps autant que de l'intellect. Un autre aspect du projet est qu'il tend à s'ouvrir de plus en plus à la masse bien qu'il fonctionne par petits groupes res-restreints.

Bref, les activités de plein-air apparaissent et sont senties comme différentes et positives dans l'expérience scolaire. Pourtant, le projet ne semble pas avoir produit des effets globaux appréciables au plan pédagogique. Une petite enquête sur le plein air montre que les élèves n'aiment pas forcément plus les cours et l'école *en général* à cause du plein-air. Même si environ 60% affirment que le plein-air leur fait aimer plus l'école et les cours, le questionnaire employé portait à une sur-évaluation des bienfaits du projet[1]. De plus, il ressort que 30% des élèves de voie allégée apprécient le plein-air parce qu'il leur donne l'occasion de se sauver des cours et de l'école; 3% des élèves de voie enrichie en pensent autant. Indirectement, le plein-air montre les conséquences négatives des voies académiques. Bien que ces données rapides soient la mesure d'un phénomène subjectif, d'une perception, elles ont une valeur certaine. Il faut se demander pourquoi tant d'élèves de voie allégée ont besoin de fuir l'école et qu'est-ce que le plain-air leur apporte que ne leur apportent pas les cours traditionnels.

La réaction des parents au plein-air est partagée. Pour les

[1]Cf. Evaluation de l'expérience plein-air dans cette école. (Grenier-Pelletier, 1976). Les conclusions de cette étude doivent être prises comme des approximations car il ne semble pas que l'administration du questionnaire puisse garantir une représentativité adéquate.

uns, elle est favorable et lorsque les classes-neige ont été menacées de disparaître, ils ont fait des pressions auprès de la direction de l'école pour qu'elles soient maintenues.

Ces pressions ont produit l'effet recherché. Pour les autres, les exigences en équipement auraient posé de sérieux problèmes au budget familial. Ces parents trouvaient irréalistes les exigences du plein air.

Les activités de plein-air sont objet de critiques malgré une part de succès évident. Une de ces critiques vient du secteur des enseignants. Il en est qui voient dans le plein-air une perturbation de leur programme: ils ne pourront pas couvrir telle partie du programme, la préparation de tel exercice de laboratoire sera à refaire. On voit ici réapparaître l'idéologie de transmission des connaissances qui agit chez les enseignants. Cette critique semble peu défendable en principe: en prenant soin de faire les prévisions nécessaires, les activités de plein-air peuvent s'intégrer harmonieusement au calendrier académique.

La deuxième critique faite au plein-air est plus fondamentale. Elle se formule ainsi: les défenseurs du plein-air donnent l'impression que tous les problèmes de l'école vont se régler

par les classes-neige, les excursions et les sorties à la campagne. C'est bien beau le plein-air, mais les problèmes des étudiants et de l'école exigent des solutions plus vastes, fait-on remarquer.[1]

Suite à cette critique et au bilan que nous venons de faire sur les essais de solution à l'inadaptation scolaire, nous sommes maintenant amenés à formuler les conditions et les moyens que nous entrevoyons pour une solution véritable à ce problème. Bien que les éléments fondamentaux de cette solution se posent déjà clairement, nous préférons en remettre la formulation précise au moment du rapport final.

---

[1]Le lecteur voudra bien suspendre son jugement sur les affirmations avancées dans l'analyse du plein-air. De nouvelles informations recueillies récemment apportent un nouvel éclairage sur tout ce problème. Nous y reviendrons lors du rapport final.

CONCLUSION

Dans ce rapport préliminaire nous avons voulu donner un aperçu rapide et global de tous les aspects de cette recherche: définition des hypothèses et objectifs, méthodologie, cadre théorique, esquisse du rapport.

S'il est prématuré de poser des conclusions au terme d'un rapport préliminaire, il serait cependant utile de rappeler les aspects majeurs de notre interprétation du problème. Le lecteur les aura en tête au moment d'entamer le rapport final.

Nous avons présenté l'organisation scolaire à travers un certain nombre de contraintes ou de déterminations. Leur importance ne devra pas être estimée isolément mais dans les relations qu'elles ont entre elles. Il nous reste à préciser le contenu de chacune, à voir de plus près ce qui les entraîne, à montrer comment elles sont perçues. Pourtant, bien que plusieurs aspects doivent encore être élaborés, il apparaît, au niveau local et dans les rapports quotidiens, que certaines contraintes sont plus cruciales que d'autres; leurs effets se font sentir plus clairement.

D'autres apparaissent comme des conséquences, comme le résultat concret du jeu des contraintes précédentes mais elles entrainent, à leur tour, des effets spécifiques non négligeables sur les comportements individuels et collectifs.

Cet ensemble de contraintes doit donc être compris de façon dialectique: il implique toujours l'effet des unes sur les autres et vice-versa. En outre, si les contraintes structurelles, les effets qu'elles ont entre elles et sur l'inadaptation ont été étudiés à un moment donné - l'année académique 1975-76 - cela ne veut pas dire que nous ayions adopté un point de vue synchronique. Au contraire, l'organisation scolaire est vue comme étant en changement constant et ce changement provient des actions et des pressions exercées par les diverses parties impliquées dans les rapports scolaires. Comme l'organisation elle-même, ces actions et ces pressions s'expliquent autant à travers les conditions immédiates de vie et de travail à l'école qu'à un niveau plus global: celui des revendications et des luttes dans l'ensemble de la société.

A certains moments, ces rapports antagoniques débouchent sur le conflit ouvert, sur la crise. L'évolution se fait alors par bonds plus apparents. Les rapports changent, les statuts se modifient.

Si l'organisation scolaire n'est pas un ensemble de rapports fixes, l'inadaptation, qui s'y relie, change de la même façon. Dans ce rapport, nous avons décrit l'inadaptation en réunissant ses différentes manifestations sous deux catégories principales: inadaptation caractérisée et diffuse. Même s'il reste beaucoup à apporter à l'analyse de l'inadaptation, ces deux catégories apparaissent déjà en partie explicables par l'organisation scolaire. Mais elles sont aussi attribuables à d'autres facteurs sociaux dont l'impact est plus difficile à évaluer.

L'étude des essais de solution à l'inadaptation nous ont fait déceler certaines modifications dans ce phénomène. Elles se présentent toutefois comme étant limitées. D'une part, elles résultent d'un effort pour adapter l'enfant à l'école et non l'inverse. D'autre part, elles proviennent d'un aménagement temporaire et partiel des contraintes structurelles.

L'image qui se dégage de cette étude est plutôt pessimiste. L'inadaptation au début du secondaire apparaît comme la résultante en majeure partie des conditions structurelles de l'école polyvalente. Elle porte ainsi un jugement défavorable à l'endroit de maintes caractéristiques de l'organisation scolaire actuelle.

Dès lors, cette étude ne semble pas suivre la ligne de deux recherches récentes. En analysant la perception de consommateurs et non-consommateurs de drogue,(Poissant & Crespo, 1976) arrivent à la conclusion que l'école est perçue de façon plutôt favorable. De même, dans une recherche en cours d'élaboration (Crespo & Michelena, 1976), on montre qu'environ 2/3 des étudiants ont aussi une vision favorable de l'école[1].

Comment expliquer cette différence? Il y a certainement des éléments d'explications dans les méthodologies différentes employées dans ces recherches. L'approche qu'on a adoptée ici est qualitative. La méthode qualitative en est une de contrastes: en décrivant une variante, on amplifie les caractères - sans distorsion de la réalité - pour en saisir mieux la portée. Aussi, comme cette méthode décrit dans le détail les processus sociaux, elle met en évidence des aspects que la recherche quantitative laisse souvent dans l'ombre.

En plus de l'approche méthodologique distincte, les échantillons des recherches sont différents. Les deux recherches quantitatives citées précédemment ont des échantillons

---

[1]Si l'on se fie à une question mesurant le climat général de l'école. Il se peut, toutefois, que les analyses ultérieures montrent plus d'inadaptation.

représentatifs à la grandeur de la C.E.C.M., alors que l'échantillon de la présente recherche est théorique, c'est-à-dire, non délimité par les règles standards régissant la représentativité, et confiné à un secteur de la C.E.C.M. Il faut noter aussi que la recherche sur la drogue porte sur tous les degrés académiques (secondaire I à V), alors que la recherche sur l'influence de la structure de voies académiques sur l'inadaptation porte sur le secondaire III, IV et V. On sait par ailleurs, que cette recherche porte plutôt sur le premier cycle du secondaire.

Mais, même si les méthodologies et échantillons sont différents, il ne faut pas oublier que dans les recherches quantitatives citées, environ 1/3 des répondants étaient insatisfaits de l'école. La présente étude aurait ainsi mis en évidence le comportement de ce tiers des étudiants ainsi que les conditions structurelles liées à leur inadaptation.

BIBLIOGRAPHIE

CRESPO, Manuel et Justo Michelena. La Relation entre structure académique et inadaptation au secondaire.

GRENIER-PELLETIER, Ginette. Sondage sur le plein-air à la polyvalente Charles-Lemoyne (à paraître). C.E.C.M. Division des services spéciaux, 1976.

PASSOV, Harrey. Secondary Education Reform: Retrospect and Prospect. New York Teachers'College, 1976.

POISSANT, Irène et Manuel Crespo. La Consommation des drogues au secondaire. C.E.C.M. , Division des services spéciaux, 1976.

Rapport de la Commission d'Etudes sur la Fonction enseignante dans le second degré. Paris: La Documentation Française,1972, 146 p. (rapport Joxe).

Quoi de neuf à la C.E.C.M. ? C.E.C.M. , Office des Relations publiques, 1976.